

**VIII Міжнародна науково-практична конференція  
«ДУХОВНІСТЬ У СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ»**

**9-11 жовтня 2014 р. м. Івано-Франківськ**



**м. Івано-Франківськ – Київ  
2014 рік**

«Духовність у становленні та розвитку особистості»

Міністерство освіти і науки України  
Національна Академія педагогічних наук України  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Лабораторія психології особистості ім. П.Р. Чамати  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
Кафедра загальної та клінічної психології



*Матеріали*  
*VIII Міжнародної науково-практичної*  
*конференції*  
**«Духовність у становленні та розвитку**  
**особистості»**

9–11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ

*Конференція присвячена пам'яті*  
*Мирослава Йосиповича Боришевського (1934–2014) –*  
*Вченого, Вчителя, Громадянина*

Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»

**Київ – Івано-Франківськ – 2014**

## ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

<b>Максименко Сергій Дмитрович</b>	директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор
<b>Цепенда Ігор Євгенович</b>	ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор політичних наук, професор
<b>Чепелєва Наталія Василівна</b>	заступник директора з наукової роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор
<b>Сердюк Людмила Захарівна</b>	завідувач лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук
<b>Загороднюк Андрій Васильович</b>	проректор з наукової роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доктор фізико-математичних наук, професор
<b>Гоян Ігор Миколайович</b>	декан філософського факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор філософських наук, професор
<b>Москалець Віктор Петрович</b>	завідувач кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор психологічних наук, професор
<b>Карпенко Зіновія Степанівна</b>	завідувач кафедри педагогічної і вікової психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор психологічних наук, професор
<b>Заграй Лариса Дмитрівна</b>	завідувач кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор психологічних наук, професор
<b>Яблонська Тетяна Миколаївна</b>	старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук
<b>Шевченко Олена Василівна</b>	старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук
<b>Палій Анатолій Андрійович</b>	доцент кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат психологічних наук, доцент



Шановні учасники Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості», яку ми проводимо спільно з Інститутом психології імені Григорія Костюка АПН України!

Модерна гуманістично зорієнтована наука стоїть на тому, що розвиток духовності особистості є проблемою, від вирішення якої залежить не лише його прогрес, а й само існування. Адже духовність – це насамперед екзистенційно-моральна відповідальність, яка вирішальним чином визначає результати

## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

використання сучасних надпотужних технологій: нищення природи, здоров'я людини і суспільства чи збереження, вдосконалення і прогресивний розвиток їх.

Істотна позиція гуманістичної парадигми психолого-педагогічних наук, соціальної роботи стверджує, що провідним чинником гармонійного, оптимістичного, загального-благополучного стану особистості а відтак соціуму є її духовність – автентична свобода, що ґрунтується на високих духовно-моральних цінностях.

Отож проведення цієї конференції у нашому Прикарпатському університеті є для нас честь, що стимулює нас до подальшого творчого пошуку у семантичному полі феноменології духовності.

Ми радо з великою вдячністю вітаємо професорів з зарубіжжя, які беруть участь у цій конференції: Акіміякову Беату, директора Інституту імені Юрая Палеша, Словаччина; Патріцію Бівер, директора Центру Аппалач Державного університету Аппалач, США; Светлану Бєседіну, Любов Галкіну й Оксану Люсову з Волзького інституту економіки, педагогіки та права, м. Волзький, Волгоградської області, Росія; Маріуша Гвозда з Університету Марії Кюрі-Склодовської у м. Люблін, Польща; Аделіну Зебу з Політехнічного університету імені Тадеуша Костюшки, м. Краків, Польща; Беату Зебу з Інституту педагогіки Жешувського університету, м. Жешув, Польща, Аделіну Зебу – студентку Краківської політехніки, Польща, Петра Мазура з Вищої школи суспільних наук в м. Кельце, Польща; Теда Ослона з Державного університету Теннесі, США; Іванну Роховську з Інститут імені Юрая Палеша у м. Левочі, Словаччина; Рассела Франка з Пенсільванського державного університету, США.

Вельмишановні колеги, дорогі друзі дякуємо вам, що своєю участю у нашій конференції ви підтримали українську науку, Україну у дуже важкий для неї час. Разом ми переможемо!

Щиро і радо вітаємо всіх наших українських колег, які беруть участь у цій конференції! Бажаємо плідної праці, і вагомих наукових результатів.

Ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»,  
доктор політичних наук, професор

*Ігор ЦЕПЕНДА.*



## З М І С Т

Белей М.Д	УТВЕРДЖЕННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ МОРАЛІ ЯК ШЛЯХ ДО ПОДОЛАННЯ БЕЗДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ	12
Beata Zięba, Adelina Zięba	PROPER ORGANIZATION OF LEISURE TIME STUDENT – A MANIFESTATION OF CONCERN FOR THE PROPER DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND SUCCESS IN SCHOOL	21
Белей О.П	ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ	27
Anita Famuła-Jurczak, Piotr Mazur	KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI WYCHOWANKA W SZKOLE	37
Білозерська С.І.	ВИБІР ЯК ОСНОВА ЛЮДСЬКОЇ МОРАЛЬНОСТІ	42
Білоконь І. В.	ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СЕПАРАТИЗМУ В УКРАЇНІ	51
Блинова Е.Е.	СТЕРЕОТИПИЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕННЯ КАК МЕХАНІЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА	62
Булига І.В.	АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ	70
Василькевич Я.З.	ДУХОВНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОСТІ	81
Васютинський В.О.	ПСИХОЛОГІЧНЕ ТЯЖІННЯ ДО БІДНОСТІ І САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИ	90
Володарська Н.Д.	РОЛЬ СВИТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ КАРТИНИ СВІТУ Й ОБРАЗУ «Я»	99
Галян І.М.	ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЗДАТНОСТІ	108
Гончарова Л.А.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ	118
Галян О.І.	СПІВВІДНОШЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	127
Гринів О.М.	АНАЛІЗ ВИБОРІВ ПРІОРИТЕТІВ МИНУЛОГО, ТЕПЕРІШНЬОГО Й МАЙБУТНЬОГО ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК У РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ	137
Груць Г.М.	РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	145
Дембицька Н.М.	СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА У ПРОСТОРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	154

«Духовність у становленні та розвитку особистості»

Добровольська Л.П.	ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ-СЛОВЕСНИКІВ УКРАЇНОМОВНОГО НАПРЯМУ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЦІННОСТЕЙ	166
Дорофей С.В.	НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ФЕНОМЕНУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	176
Дуднік О.О.	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	184
Володченко М.А. Дуткевич Т.В.	ГНУЧКІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ УСВІДОМЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ	192
Дьяконов Г.В.	ИНТЕРСУБЪЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЧУВСТВ	201
Єрмак Г.В.	СПІВПРАЦЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ)	211
Єрмакова Н.О.	ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИПРАВДАНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ У СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	220
Заболоцька С.І.	РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ	229
Заміщак М.І.	ОЦІННІ ДІЇ У СТРУКТУРІ МОРАЛЬНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	238
Запухляк О.З.	ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО МЕДІА ПРОСТОРУ	246
Зимянський А.Р.	ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	256
Казібекова В. Ф.	ОМАНА ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА КАТЕГОРІЯ	265
Карпенко З.С.	ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ АКСІОПСИХОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ	274
Карпюк Ю.Я.	СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ПРОБЛЕМИ І СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	283
Кікінежді О.М.	ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	295
Кіричевська Е. В.	ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРОДУКТ І РЕЗУЛЬТАТ РЕЛІГІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ	304
Корніяка О.М.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	313
Кузікова С.Б.	ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВОЄРІДНОСТІ	323

«Духовність у становленні та розвитку особистості»

	ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ЮНАЦТВА	
Кукло О.Є.	РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	333
Куліш В.І.	ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ТА РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ДУХОВНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	346
Курганська Л.О.	ПРОФЕСІЙНА МАРГІНАЛЬНІСТЬ ЯК ВТРАТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	355
Лаппо В.В.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ	367
Лахтадир О. В	ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	375
Литвиненко І.С	ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	384
Литвин-Кіндратюк С.Д.	ДУХОВНІ ВИМІРИ ІСТОРИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ЕТИКЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ	394
Люсова О.В.	РОЛЬ ДУХОВНОСТІ В СУБ'ЄКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧІИ ПОЖИЛИХ ЛЮДЕЙ	404
Лялюк Г.М.	ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	413
Львовочкіна А.М.	ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОЯВ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	423
Марциняк-Дорош О.М.	ВПЛИВ ЗМІСТУ ЖИТТЯ НА ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО ОБРАЗУ Я У ЖІНОК ІЗ НАДМІРНОЮ ВАГОЮ ТА ОЖИРІННЯМ	431
Матейко Н. М.	ПЕРШОПРИЧИНИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЙ ДУХОВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ	441
Москалець В.П.	ВІРА В БОГА ЯК ПСИХІЧНИЙ БАЗИС СТАНУ ЗАГАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ	451
Мотрук Т. О.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З УПЕРЕДЖЕННЯ ІГРОЗАЛЕЖНОСТІ	467
Нікітін О.Є.	ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ)	476
Одінцова А. М.	УСВІДОМЛЕНІСТЬ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	485
Опанасюк І. В.	ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТАРШОКЛАСНИКІВ	494
Орішко Н.К.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	506
Палій А.А.	КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ	517



«Духовність у становленні та розвитку особистості»

Пасічник Н.О	РОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО ПОРУШЕННЯ ЗАГАЛЬНОПРИЙНЯТИХ НОРМ ТА ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА ЮРИСТІВ	532
Пенькова О. І.	ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ	540
Архімандрит Іоасаф (Перетятко В.А.)	ФОРМУВАННЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	549
Пилипенко Л.І.	ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ ДУХОВНОСТІ	561
Попович І.С.	РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	570
Савицька О.В.	ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ВИМІРІ ДУХОВНОСТІ	580
Савченко О.В.	ОСОБИСТІСНИЙ ДОСВІД ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ	588
Савчин М.В.	АВТЕТИКА ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ	600
Семак О.О.	МЕХАНІЗМИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА	609
Сердюк Л.З.	МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНОВАНИЙ ТА САМОДЕТЕРМІНОВАНИЙ ФЕНОМЕН	618
Столяренко О. Б.	ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	631
Сухаревська О.О.	СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОСТІ	639
Третякова І.С.	ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ)	647
Усик Д.Б.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	656
Федик О.В.	СЕКСУАЛЬНА КУЛЬТУРА МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	665
Хрущ О.В.	ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ДУХОВНОСТІ	672
Цимбрикевич Й.С.	ЛЮДИНА ПСИХОЛОГІЧНА	679
Шевченко О.В	АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	691
Широкоградюк Л.А.	ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ	702
Шкраб'юк В.С.	ДУХОВНА КРИЗА ЯК ЧИННИК АВІТАЛЬНОЇ	712

«Духовність у становленні та розвитку особистості»

	АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
Щербак Т.І.	ДУХОВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ	720
Щербакова І.М.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ КРИЗИ	729
Щурик І.М.	ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРАПІЇ	738
Юрченко З.В.	ХУДОЖНЬО-СЛОВЕСНЕ САМОВИРАЖЕННЯ ШКОЛЯРА: ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ РАКУРС	745
Яблонська Т.М.	ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	756
Яворська- Ветрова І.В.	ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ	768
Яковенко І.О.	ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У КУРСАХ ЕТИКИ ДІЯЧІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ	776

## УТВЕРДЖЕННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ МОРАЛІ ЯК ШЛЯХ ДО ПОДОЛАННЯ БЕЗДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ

*У статті зроблено спробу висвітлити процес духовного розвитку індивіда в контексті цілеспрямованого впливу на його особистість шляхом утвердження християнських цінностей. Реформування освіти на засадах прийняття та засвоєння основ християнської моралі повинно не лише сприяти формуванню людяності як найважливішого критерію високоморальної особистості, а й кардинально змінити пріоритети розвитку науки і культури, і, що особливо важливо, змінити орієнтири в загальній стратегії виховного впливу на підростаюче покоління. Сучасна модель освіти має базуватися на відтворенні власного етнокультурного досвіду в його органічному поєднанні з найновішими досягненнями науки, культури і соціальної практики.*

**Ключові слова:** християнська мораль, духовність, християнські (духовно-моральні) цінності, ціннісні ставлення.

*This article attempts to highlight the process of spiritual development of the individual in the context of targeting his identity by strengthening Christian values. Educational reform based on the adoption and assimilation of basic Christian morality should not only promote humanity as the most important criterion highly moral person, but also dramatically change the priorities of science and culture, and, most importantly, change the orientation of the overall strategy of the influence on the younger generation. The modern model of education is based on the reproduction of their own ethno-cultural experience in its organic combination of the latest achievements of science, culture and social practices.*

**Keywords:** Christian morality, spirituality, Christian (spiritual and moral) values, values, relationships.

**Постановка проблеми.** Перманентні кризові явища в галузі виховного впливу на підростаюче покоління все більше переконують наукову громадськість в необхідності повернення до культурно-етнічних традицій свого народу, до тієї багатющої спадщини, яка дуже часто нашими недругами свідомо спотворювалась, перекручувалась, подавалась в іронічно-принизливому контексті. Повернення до своїх етнічних витоків, до свого національного коріння неодмінно загострює

проблему зміни наукової парадигми у питаннях формування особистості юних громадян. Тому й виникла у свій час необхідність в розробці Державної національної програми "Освіта" (Україна – ХХІ ст.), в якій чи не вперше на такому рівні заговорили про надзвичайно важливу роль релігії у духовному відродженні нації. Попри чітке усвідомлення нами того, що релігійність не є тотожною духовності, все ж вважаємо за необхідне наголосити: майбутнє держави, котра має таку багатовікову християнську культуру, в значній мірі, залежить від актуалізації багатющого досвіду християнського виховання, від змісту тих цінностей, котрі зможуть скласти основу світогляду сучасної молоді, забезпечивши тим самим усвідомлення нею ідентичності зі своїм народом, його історією, традиціями, усім культурним надбанням.

Зважаючи на те, що прогрес сучасної психології для багатьох зарубіжних (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) і вітчизняних (І. Бех, М. Боришевський, В. Москалець та ін.) вчених вбачається у розвитку й поширенні принципів гуманістичної психології, здійснити цей крок, на наш погляд, неможливо у відриві від цінностей християнської етики. Адже у християнській моралі акумульовано найвищі цінності європейської і світової цивілізації. В зв'язку з тим, що українці як нація формувались в лоні християнської церкви, то цілком очевидно виникла необхідність в тому, щоб підростаюче покоління не лише було обізнане з християнською культурою своєї країни, а й нарешті змогло долучитися до її засвоєння, утвердження та пропагування. Сподіваємось, що з поглибленням процесів демократизації суспільства, поширенням модернових тенденцій в освіті та переосмисленням власного історичного минулого у змісті предметів суспільствознавчого циклу світської школи, все більш виразніших форм набуватиме сучасне бачення ролі релігії та церкви у розвитку й становленні Української держави, а також їх значенні у житті людини та суспільства.

Тому цілком логічно видається поява у 2003 р. "Концептуальних засад формування духовності особистості на основі християнських цінностей", в котрих було задекларовано, що виховний процес освітніх закладів повинен спиратись на християнські морально-етичні цінності як загальноєвропейські та загальнолюдські. При цьому духовно-моральне виховання повинно здійснюватись з орієнтацією на особистість як головну цінність цього процесу, на визнання унікальності, своєрідності кожної дитини, її духовного, внутрішнього світу, на гуманізм, повагу до гідності і прав дитини на свободу, щастя, всебічний розвиток, прояв її здібностей як основи всього навчально-виховного процесу.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Сучасний стан суспільства дає нам незаперечне право стверджувати, що багато кризових явищ у різних

сферах суспільного (а отже і особистісного) життя, безпосередньо пов'язані (і багато в чому спричинені) низьким рівнем духовності або навіть бездуховності серед наших громадян. Адже істинне, глибинне "Я" людини завжди пов'язане з духовністю, могутня, продукуюча сила якої підтримує єдність особистості, протидіє формуванню саморуйнівних тенденцій у її психіці. Духовність же, – на думку М. Бердяєва, – завжди пов'язана з Богом і є здобутком внутрішньої сили, опірності, протидії владі, світу та суспільства над людиною. Людський дух завжди повинен прагнути до трансцендентності, тобто того, що перевищує людину. Лише за такої умови вона не "втратить" саму себе, а навпаки, досягне гармонії та щастя [1, с.165-167 ].

Духовність в психології інтерпретують як домінування в системі мотивів особистості її вищих базових потреб: пізнавальної, етико-естетичної і соціальної, тобто потреби жити, діяти "для інших". Духовність – це вершинний ціннісно-смісловий зміст людської психіки – "вершина особистості" [3, с. 166]. Вона проявляється в психічному перш за все у вигляді смислових налаштувань, ціннісних орієнтації і цінностей, життєвих смислів особистості. Духовність слід вважати основою її моральності. З одного боку, – це здатність будувати свою поведінку у відповідності з визначеними соціально прийнятими цінностями, еталонами, а з іншого – це здатність володіти особистим імунітетом щодо "низьких" масовидних тенденцій.

Духовність – це багатовимірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються її найбільш актуальні морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [5, с. 54-55].

Важливо наголосити на тому, що розвиток духовності особистості, – на думку М.Й. Боришевського, – відбувається у процесі нескінченного трансцендентного пошуку, в процесі якого людина "відкриває для себе нові життєві ціннісні простори, або ж починає усвідомлювати нові сенси в уже відомих їй цінностях" [5, с. 55]. Ця теза дуже тісно перекликається з ключовим положенням концепції логотерапії, згідно якої "рушійною силою людської поведінки є прагнення віднайти і реалізувати смисл життя" (В. Франкл). В зв'язку з цим, суб'єктні пошуки такого сенсу можуть тривати упродовж всього життя. Більш того, цілком логічним видається припущення, що для декого цей пошук може виявитись безрезультатним або правильніше основним його результатом можуть стати лжецінності чи цінності, що адекватні уявленням про людину як суто матеріальну істоту.



Як нам видається, запобігти цьому можна лише створенням належних умов для первинної моральної соціалізації дитини, насамперед умов її виховання в сім'ї. Якщо у дитини виробляється звичка постійно співвідносити, порівнювати себе з іншими людьми, формується усвідомлення інших людей як основної життєвої цінності, що наповнює життя моральним сенсом, то у неї виховується почуття власної гідності в органічному поєднанні з повагою до гідності інших людей. Вироблення в дитини з ранніх років здатності до самостійної духовної діяльності свідчить про активні зусилля особистості спрямовані на оволодіння моральними багатствами суспільства (М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, В.О. Сухомлинський). Потреба у самовихованні, сформована на ранніх етапах онтогенезу, як правило, стає постійним супутником людини впродовж усього її життя.

Слід підкреслити, що діяльність спрямована на формування основ духовності особистості вимагає максимальної взаємодії психолога з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу (педагогами, батьками, представниками громадськості, церкви). Спільними зусиллями необхідно створити таке середовище, яке б сприяло включенню дітей в різні види діяльності, результатом якої буде творіння високих зразків їхньої особистісної культури. Адже поза культурою не може бути духовності, тому що останню варто розглядати як систему цінностей, закріплених не лише в суспільній, а й індивідуальній свідомості людини, її ставленнях, а також у способах і продуктах діяльності.

Культуральні цінності відображаються в творах мистецтва, в продуктах творчої праці, *в зразках людської діяльності і поведінки*. На жаль, дуже часто, ті, хто покликаний здійснювати функцію виховання підростаючого покоління, значно більше уваги в процесі розвитку особистості приділяють її опредмеченню (тобто оволодінню функціями предметів чи способами предметно-перетворювальної діяльності), розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери й т. і. Водночас, практично, залишаються поза увагою (а отже не є предметом цілеспрямованого формуючого впливу) високогуманні зразки ставлення до тих, з ким індивід щоденно контактує та співіснує. Як наслідок, в країні шаленим темпом зростають проблеми в області виховання, якісне різноманіття яких надто широке: від найпростіших форм людського неприйняття, неприязні, нетерпимості, і аж до надто жажливих форм агресивності, ворожості, ненависті. В області статистики правових девіацій в країні відзначається стійка тенденція до росту злочинності і бандитизму.

Незважаючи на відносну давність висловлювання Віктора-Еміля Франкла про те, що "людина – це більше ніж психіка: людина – це дух" [11, с. 16-17],

сучасна психологічна наука не спромоглася вірно і всебічно осмислити це важливе методологічне положення, а також запропонувати шляхи і методи його практичної реалізації. Тому і не дивно, що в теперішній психології продовжують домінувати три лінії, в яких репрезентовано ставлення до проблем людини: гуманітарна, моральна і християнська (Б. Братусь). Якщо перша і друга з них надто ґрунтовно досліджувались і продовжують досліджуватись представниками світської науки, то християнська лінія практично не розглядалась, оскільки суперечила основним принципам матеріалізму. І це попри те, що "...християнська психологія припускає визнання абсолютних основ моральності, свідому орієнтацію на християнське уявлення про людину, християнське розуміння її сутності і розглядає розвиток як шлях наближення до цього образу" [6, с. 78]. Більш того, якщо традиційна психологія розуміє моральний розвиток як норму, дороговказ, головну умову здоров'я особистості і розглядає іншу людину як самоцінність, то християнська психологія додає до цього уявлення про кінцеві, абсолютні підстави такого вибору не тільки загальнолюдську, а й сакральну цінність, розглядаючи людину як образ і подобу Божу.

Таким чином, в контексті християнських цінностей ставлення до людини ґрунтується на вихідній тезі про те, що людина – абсолютна цінність, найвища субстанція, "міра всіх речей", адже вона є образом Божим, Його творінням. Це положення повинно розглядатися як особливий аспект гуманізації людських стосунків, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом цієї взаємодії.

Фундаментальним положенням християнської моралі, основною її цінністю завжди була і залишатиметься любов як здатність особистості до внутрішнього, аутентичного вибору добра і заперечення зла. В своєму християнському вченні Ісус пояснив добро як любов до ближнього, як активне альтруїстичне самозречення на користь інших: "Істинна сутність любові полягає в тому, щоб відмовитись від свідомості самого себе, забути себе в іншому "Я", проте в цьому самому щезненні й забуванні вперше опанувати самого себе" [7, с.107]. Завдяки альтруїстичній етиці, етиці любові християнство стало наймогутнішим чинником гуманізації особистості і суспільства, а отже і всіякого прогресу людства.

Слід наголосити на тому, що любов в контексті психологічних категорій належить до однієї з форм (і як бачимо надзвичайно важливих, основоположних та системоутворюючих) людських ставлень. Система суб'єктних ставлень визначається "...всією історією розвитку людини, вона виражає її особистісний досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання" [8, с. 111]. Серед різних видів ставлень (в основі яких лежать потреби і мотиви, емоційні процеси і почуття)

можна виділити ціннісні ставлення, в основі яких лежить оцінка суб'єктом чого-небудь і яка визначає особистісну значущість даного предмету оцінки. Важливими видами ставлень В. М'ясищев вважав потреби, мотиви, емоційні ставлення (любов, ворожість, симпатія, антипатія тощо), інтереси, оцінки, переконання, а домінуючим ставленням, яке підпорядковує собі інші й визначає життєвий шлях людини, – спрямованість.

Слід зазначити, що концепція ставлень як ядра особистості, що у свій час була розроблена В. М'ясищевим і його послідовниками [8], сприяє розкриттю складних питань психології особистості, в т. ч. і тих, що прагнуть з'ясувати джерела активності індивіда, суб'єктивної значущості для нього певних соціальних цінностей та їх спонукальної сили. Адже "... людина є людиною лише у своєму ставленні до іншої людини; людина – це люди у їхніх взаєминах одне з одним..." [9, с. 253-254]. Не випадково серед основних критеріїв духовності, виокремлених М. Боришевським в якості своєї системи взаємопов'язаних ознак, чільне місце належить ставленням до інших, до себе, до міжлюдських стосунків, праці та інших явищ, до особистісних характеристик людини, а також ставленням, пов'язаних з вірою у вищу ідею, в Бога, сенс життя [5, с. 57-58].

Ціннісне ставлення до людини включає в себе почуття її цінності та моральної самобутності (І. Бех, М. Боришевський). Оскільки розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає: по-перше, прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості й горю; по-друге, бажання її зрозуміти; по-третє, всіляке сприяння досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності, то стратегічним орієнтиром у такій виховній діяльності має виступити людяність (доброта) як критерій високоморальної особистості. Єдино оптимальним способом впливу на конкретного суб'єкта є механізм виховання людяності людяністю, в основі якого покладено саморозвиток особистості. Виховуючи в людині милосердя, потребу піклуватися про іншого, інтерес до неповторної індивідуальності кожного, вимогливості до себе, терпимості та подібні їм якості, ми формуємо не тільки ставлення людини до іншого і до самої себе, а й закладаємо в структуру особистості ціннісні критерії її подальшого ставлення до інших сторін навколишньої дійсності. Процес становлення духовності людини, її поглиблення та цілеспрямованого розвитку в значній мірі опосередкований здатністю індивіда до процесів самоідентифікації.

Світоглядним підґрунтям морально-релігійного виховання є християнське вчення, основною ідеєю якого виступає служба Богові. Найвищий прояв моральності людини, ідеал людського існування є її Боже творіння та наближення людини до своєї божественної сутності. В зв'язку з тим, що кожна людина має

своє неземне призначення, вона повинна наполегливо, протягом усього життя, працювати над своїм духовним самовдосконаленням. Зразком моральної досконалості, навчання й життя для християн є центральна божественна постать Ісуса Христа, земне життя якого залишається ідеальним прикладом усім поколінням. На думку М.В. Савчина, Бог – це не тільки духовна субстанція, а й соціальна категорія, оскільки віра в Бога допомагає людині оволодіти основами саморегуляції моральної поведінки, без чого важко навіть уявити можливість адекватних, гуманістично спрямованих міжособистісних, суспільних взаємин [10].

Виняткова роль віри у духовному житті людини зумовлюється багатьма чинниками. Серед них особлива роль належить моральним чеснотам, котрі покладені в основу віри, зокрема, християнської, у формі заповідей, що для віруючої людини є внутрішніми інстанціями, регуляторами її духовного життя та відповідної реальної поведінки. Християнські постулати добра, любові до ближнього допомагатимуть особистості перебороти егоцентризм, відстороненість від проблем іншого. Адже у "любіві до ближнього" індивід отримує порятунок від егоїзму. Відчуженість один від одного, породжена егоїзмом зникає за умов активного психолого-педагогічного впливу. Розпочинати виховання у дитини почуття цінності іншої людини слід у дошкільному віці, оскільки саме у цей період інтенсивно проявляється і формується психологічний механізм емпатії [2, с. 11-19].

Ціннісні ставлення до людини та навколишнього світу – категорія моральна. Якщо в людини не розвинені або слабо розвинені сумління, емпатійні почуття, відповідальність, то для духовного, морального впливу в неї немає підґрунтя. Цінність речей, об'єктів визначається ціною, а цінність людини як суб'єкта – повагою. Стрижнем моральності є сумління, котре слід вважати внутрішньою, духовною схильністю до продукування та утвердження добра. Сумління – це найспецифічніший стан емоційного компонента в структурі морального переконання, показник найвищого рівня його розвитку, один із найважливіших інтимно-особистісних регуляторів поведінки людини. У поєднанні з почуттями обов'язку, честі та гідності сумління дає людині змогу збагнути власну моральну відповідальність перед собою як суб'єктом морального вибору, а також перед іншими людьми, суспільством загалом [4, с. 239].

Сумління розвивається на основі таких моральних почуттів, як сором, провина, задоволення від доброго вчинку, власна гідність. Докори сумління, незадоволення собою, каяття тощо не можуть виникнути в людини поза зв'язком з її міркуваннями, раціональними оцінками, здоровим глуздом. У цьому

виражається тісний взаємозв'язок емоційного з інтелектуальним, який особливо чітко виявляється у структурі морального переконання. Водночас основним у сумлінні є почуття, переживання особистості. "Сумління є моральною самосвідомістю особистості, її здатністю реагувати на зло і добро... здатністю до самооцінки і регулятором її власної поведінки..." [Михалик М.; цит. за 4, с. 240].

Показником справжньої, не демонстративної віри є здатність людини до покаяння, її готовність долати у своїй поведінці те, що не сумісне з потребою творити добро, не на словах, а конкретними справами служити іншим. Не менш важливою є здатність до прощення як вияв толерантності та поваги до іншої людини... Покаяння і прощення – це чесноти високої морально-релевантної ваги, незалежно від того, чи розглядати їх як цінності у контексті віри, чи поза таким контекстом. [4, с. 405-406].

Попри усю можливу критику і скептицизм тих людей, котрі далекі від християнської моралі, все ж хотілося б висловити дещо категоричне судження: найкращими умовами для засвоєння вище перелічених морально-духовних основ, а також християнських чеснот підростаючих поколінь, вважатимуться умови таких навчально-виховних закладів, в яких домінуватиме атмосфера, спрямована на утвердження християнських цінностей.

Основи морально-релігійного виховання закладають, передусім, батьки, родина, священнослужителі, педагоги, а тому його ефективність можлива лише за участі усіх виховних інституцій, що повинні тісно співпрацювати між собою. Проведене нами дослідження проілюструвало важливість системи сімейно-родинних ціннісних орієнтацій, а також християнської атмосфери начального закладу у розвитку духовності особистості. Особливо переконливими виявились різні способи організації й проведення спільних родинно-шкільних форм діяльності та відпочинку, що не лише сприяли утвердженню християнських чеснот, а й створювали можливість для подальшої гармонії та органічного взаємозв'язку між змістом ціннісних орієнтацій і реальним станом сімейно-родинних та шкільних взаємин.

Оскільки розвиток духовності особистості відбувається у процесі нескінченного трансцендентного пошуку, успіх якого в значній мірі залежить від того, наскільки людині притаманні такі риси, як співчутливість, турбота про інших, схильність до діалогічних настановлень, здатність усвідомлювати себе часткою інших, тобто домінанта спрямована на особу іншої людини, то цілеспрямований процес на продукування та осмислення таких інтеракцій має особливу дидактично-виховну цінність.



Утвердження християнської моралі у ставленнях до живих і мертвих, у дотриманні певних традицій, норм і канонів, які вимагають від віруючої людини певних обмежень або відповідних форм активності, регулярне прагнення у бажанні відповідати християнським ідеалам, прагнення до прощення і покаяння – все це не лише шлях до вершин особистісної досконалості індивіда, а й його духовності.

**Висновки.** Проведені впродовж останніх років дослідження дозволили нам констатувати, що духовність – це глибинна і багатогранна категорія, яка пронизує і опосередковує усі психологічні утворення особистості. Якщо розглядати її як головну морально-ціннісну особистісну характеристику, то очевидно вона є системоутворюючою, а, отже, від показників її сформованості залежать: усі утворення в сфері свідомості та самосвідомості індивіда, в яких відображені його найбільш морально-релевантні цінності, ставлення до людей, до навколишньої дійсності та до самого себе, що адекватно представлені (об'єктивовані) в його поведінці та вчинках.

Виховання підростаючих поколінь в атмосфері усвідомлення та сповідання християнських цінностей, активне утвердження ними моральності та людяності у сфері людських взаємин не лише сприятиме розвитку суспільства на гуманістичних засадах, а й слугуватиме важливою ознакою їх духовного розвитку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бердяев Н.А. Философия свободы / Бердяев Н.А. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
2. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2 (16). – С. 11-19.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
4. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с. (Серія "Монограф").
5. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності становлення та розвитку духовності особистості / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України [ За ред. С.Д. Максименка]. – К., 2010. – Т.ХІІІ. – Ч. 4. – С. 54-59.

6. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М.: Роспедагенство, 1994. – 262 с.
7. Гегель І.В.Ф. Сочинения. – Т. XIV. – М.-Л, 1958.
8. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев [под ред. А.А. Бодалева]. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: «Педагогика», 1973. – 424 с.
10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин; ред.: О. Пілько. – Івано-Франківськ: Плай. Вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

*Beata Zięba, PhD*

*Institute of Pedagogy, Department of Social Pedagogy*

*University of Rzeszów, Rzeszów, Poland*

[\*bea.zieba@gmail.com\*](mailto:bea.zieba@gmail.com)

*Adelina Zięba, Eng.*

*A student of Cracow University of Technology*

*Cracow, Poland*

[\*adelina.zieba@gmail.com\*](mailto:adelina.zieba@gmail.com)

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

***Abstract:** 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.

As all our actions are defined in time and consume our time, they are connected with the irreversibility of their use. Time cannot be stopped and all completed activities cannot be restored. It is also impossible to create supplies of time, so it is crucial to use free time rationally in order not to regret the loss of time, which we often call 'a waste of time'.

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.

### **Bibliography:**

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. Przecławski 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**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ  
[ifkps@ukr.net](mailto:ifkps@ukr.net)

## ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

*У статті зроблено спробу висвітлити існуючі проблеми процесу професійного становлення особистості студента в умовах сучасного вишу. Автор прагне зробити системний аналіз умов, що, на її думку, призвели до занепаду та суттєвого відставання у здійсненні якісної підготовки фахівців вищої школи. Відсутність в студентів чітких перспектив щодо свого подальшого працевлаштування, а отже і професійної самореалізації не дозволяє ефективно здійснювати процес професійної підготовки 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 тим самим проблем 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 і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Проведені у свій час дослідження серед студентів (М.Д. Белей, Л.Л. Жердецька) показують, що у 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 та 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 у 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, в цілому для неї характерна загальна неорганізованість та ін. Новий досвід викликає лише хвилювання і не сприяє внутрішньому розвитку [2, с. 42].

Криза ідентичності це індикатор того, що у 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 якимось відрефлексовано та осмислено суб'єктом. Факт появи цього почуття є необхідною умовою (навіть базою) формування єдиного ціннісно-смиислового простору суб'єкта і цілісного "образу Я". "В такому випадку ціннісно-смишлова сфера стане тим мотиваційним ядром, тою вищою інстанцією, яка і 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].

Тому так важливо, щоб професорсько-викладацький склад вишів не лише вбачав основним своїм завданням викладання відповідних академічних дисциплін, а й докладав максимум зусиль, здійснюючи з студентами систематичну та цілеспрямовану роботу, спрямовану на їх професійне та особистісне самовизначення.

Зміна соціально-політичних умов у нашій країні, орієнтація на передовий світовий досвід, проголошення курсу на євроінтеграцію – все це змушує нас не лише до критичного переосмислення наявного стану справ у вищій школі, а й до швидких та ефективних дій щодо внесення відповідних коректив у її функціонування. Зважаючи на те, що об'єктом досліджень для нас виступали 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, в 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 визначитись з пріоритетністю своїх життєвих цінностей і накреслити для себе найближчі та перспективні цілі.

Студенти в цілому важко переживають процес професійного та особистісного самовизначення, а тому для абсолютної більшості з них він супроводжується 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-й курси – пошук місця роботи, планування кар'єри) [6, с.3-11]. Також додаткові труднощі у 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 у ній або ж у своїх можливостях.

Слід наголосити на тому, що всі ці труднощі вже давно описані та проаналізовані фахівцями в області психології та педагогіки вищої школи. Однак, останнім часом ситуація в системі вузівської професійної підготовки ускладнилась цілою низкою чинників, котрі ще потребують свого подальшого вивчення. До них в першу чергу 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. Все це, поза сумнівом, призвело до багатьох негативних явищ серед студентів, спричинило деформації у їхній свідомості (для декого 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, вечоринки, святкові дні.

Такий стан справ означає наступне: вища школа різко втрачає ті позиції, якими так пишалась вузівська інтелігенція 50-70-х рр. минулого століття. І причини тут не тільки у тому, що так звані комерційні набори значно послабили вимоги до рівня підготовки абітурієнтів. Основні причини (і ми у цьому переконані) все-таки знаходяться на макрорівні, адже держава на деякий час втратила можливість управляти цим процесом, що і призвело до таких небажаних наслідків. Взяти хоча б такий важливий аспект проблеми, як те, що і сьогодні на соціальному рівні відсутні механізми (умови) забезпечення найбільш освічених та професійно підготовлених випускників престижними робочими місцями, високими стипендіями, зарплатами і т.п. На жаль значна частина студентів, в основному, вчать за для того, щоб отримати диплом про вищу освіту, а тому якісні показники фахової підготовки їх зовсім не хвилюють. Ситуація значно ускладнюється низькою зацікавленістю з боку держави в студентській праці.

Освіченим, на думку К. Роджерса, можна вважати лише того, хто навчився вчитись, навчився 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 та спрямованості на пошук істини, здатності враховувати різні точки зору, розширюючи завдяки цьому своє бачення проблем і, при наявності достатніх для цього підстав, змінювати свої погляди [1, с. 15].

Здійснювати належну професійну підготовку в умовах сучасних вишів стає дедалі важче. Проблема, в першу чергу, зумовлена тим, що останніми роками студентами ВНЗ все 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 впродовж деякого часу, коли до вишів зараховувались найуспішніші абітурієнти, вона не була такою відчутною. Ситуація кардинально змінилась 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 впродовж кількох років, ми прийшли до висновку, що відмінність між ними стосується не лише їхнього "багажу знань." На наше глибоке переконання, найбільш суттєва різниця полягає у 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. При цьому цю проблему не слід розглядати тільки на операційно-технічному рівні (як відсутність відповідних вмінь і навичок). Варто пам'ятати про те, що кожен учень – це перш за все особистість, а тому формуючи відповідні вміння і навички, він обов'язково формує відповідну мотивацію і, що особливо важливо, відповідний стиль діяльності, певні особистісні риси (посидючість, наполегливість, старанність, обов'язковість тощо), емоційно-чуттєвий досвід (задоволення, захоплення, радість від процесуально-результативної сторони діяльності).

Таким чином, не важко помітити, що якісні відмінності у контингенті абітурієнтів надто різючі. При чому вони аж ніяк не лежать тільки у мотиваційній, когнітивній, операційно-технічній чи якійсь іншій площині. Йдеться про те, що такі студенти навряд чи стануть в 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 – все це дає нам підстави стверджувати, що сподівання на якісні зрушення у професійній підготовці таких суб'єктів вкрай ілюзорні.

Як відомо, суттю професійної освіти є формування особистості майбутнього фахівця, котрий не лише опирається на глибокі наукові знання, уміння і 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 і 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. Гессен 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]. Експериментування як метод наукового пізнання, не лише дозволяє поставити перед студентами проблему, а й вирішувати з його допомогою задачі, що виникають в процесі їх особистісного і професійного становлення. Слід зазначити, що умови професійної підготовки психолога надзвичайно сприятливі для такого ведення навчального процесу.

Відомо, що головна мета професійного самовизначення полягає у формуванні в майбутнього фахівця готовності розглядати себе таким, що розвивається у певних часових, просторових та 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 наступне: студентам-першокурсникам надто важко визначитись щодо перспектив свого професійного і особистісного розвитку, а тому вони потребують кваліфікованої допомоги з боку досвідчених фахівців професорсько-викладацького складу. Нажаль, актуальність цієї задачі практично не усвідомлюється професурою, оскільки вважається, що студент повинен самостійно у цьому визначитись. Натомість, ми глибоко переконані, що для багатьох це зробити так і не вдається навіть після отримання диплому.

Тому найважливішою організаційною особливістю навчання у виші є проблема визначення головних, пріоритетних напрямів, в основі яких повинна бути покладена значуща мета або ідея, якій повинно підпорядковуватися все інше. Вона мобілізує не лише різноманітні знання й уміння, які здобуваються в ході навчання у вузі, а й той досвід, котрий поступово накопичується в процесі самостійної практичної роботи суб'єкта.

Головна (ідеальна) мета професійного самовизначення – поступово сформувати у суб'єкта внутрішню готовність самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного) [8, с. 45-46]. Тому так важливо вже з перших днів перебування у виші допомогти йому визначитись хоча б з напрямком 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. Інформування суб'єкта про наявні "простори" самовизначення може сприяти визначенню основних орієнтирів людини, які можуть лягти в основу її роздумів про своє професійне сьогодення і майбутнє, що створює орієнтовну основу дій людини.

Щоби хоч якось допомогти зорієнтуватися студентові чи молодому фахівцеві самовизначатись, можна спробувати виділити основні типи і рівні професійного самовизначення, котрі і розглядатимуться в якості можливих орієнтирів їх професійного розвитку і 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 і розв'язання.

Відомо, що донедавна професійна підготовка майбутніх психологів у більшій мірі була пов'язана з його теоретичним рівнем, ніж з практичним. Воно й

зрозуміло чому, адже сфера використання таких фахівців обмежувалась викладацькою і науковою діяльністю. Лише невеличка частина психологів працювала на виробництві, при чому, вони далеко не завжди виконували там свої безпосередні професійні функції. Останніми роками сфера використання психологів значно розширилась завдяки прикладним можливостям психології. Тому в процесі їх професійного становлення виникла необхідність дещо змінити орієнтири, надавши, при цьому, значно більшої ваги їх інструментально-методичній підготовці. Один з таких напрямків вбачається у якомога глибшому оволодінні новими методами і методиками. На жаль, далеко не всі студенти розуміють просту і очевидну істину: без глибоких теоретичних знань будь-який навіть найефективніший метод чи методика може виявитись недієвим або навіть шкідливим інструментом.

Зараз серед студентства спостерігається повальне захоплення різними техніками і тренінгами. При цьому ми помічаємо наступну тенденцію: цим нижчим і посереднім є рівень освіти психологів, тим більше прагнення оволодіти якимось тренінгом чи технікою. Разом з цим, ми переконані в наступному: якщо студент має ще надто поверхневе, фрагментарне, інколи еклектичне уявлення про свою професійну діяльність, то заслуговують на увагу і 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. Вже, коли у нього буде сформована така основа, то тоді можна вдаватись до різноманітних форм експериментування, а отже прагнути внести елементи творчості в свою діяльність.

Попри сказане, все ж слід наголосити на тому, що абсолютна більшість випускників не зовсім чітко уявлять своє професійне майбутнє, а тому або взагалі не хочуть говорити про це, або, якщо і говорять, то у їхній мотивації відсутня далека перспектива. Ми, однак, схильні пов'язувати це не стільки з несформованістю суб'єктних вмінь 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 з цією проблемою, чим і ускладнила їхнє бачення своєї подальшої життєвої і професійної перспективи.

Важливою проблемою для майбутнього психолога (як і для будь-якого іншого фахівця) є пошук ідеалу в професійному і 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 вказує шлях,



напряма, в якому людині слід розвиватися 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 і плани складають ядро життєвої перспективи, без якого вона втрачає свою основну функцію – регулятивну" [5, с. 23]. Для повноцінного формування фахівця-психолога таку роль може відіграти орієнтація на якусь мету (або навіть ідею), котра зможе підпорядкувати собі цілі та прагнення нижчого порядку і змобілізує та систематизує різноманітні знання, уміння й досвід, які здобуваються в ході навчання у виші.

Суттєвою проблемою в процесі здійснення підготовки психолога є визначення "моделі фахівця" у цій сфері діяльності. Попри те, що сама ідея такої моделі щодо професії психолога, як і будь-яких інших складних і творчих професій, викликає іноді сумнів, тим не менше орієнтація на ранніх стадіях професіоналізації на деякий стандартно-зразковий "профіль особистісних і професійних якостей фахівця", вважається нами цілком прийнятною.

Найважливішою проблемою процесу професійного становлення та професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів, який пов'язаний, перш за все, з розвитком їх ціннісно-сислової 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 видається цілком реальним завданням.

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



Державному стандарті вищої освіти, а й рефлексивно відображений у "професійному "я" кожного студента, котрий свідомо обрав свій фах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал, 1997. – Том 18. – №5. – С. 7-19.
2. Белей М.Д. Фахові орієнтири майбутніх психологів в 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 // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология, 1996. – №1, – С. 3-11.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание" 1996. – 308 с.
8. Миллс Р. Властвующая элита. – М.: Иностранная литература, 1959. – С. 45-46.
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М., Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

*Dr Anita Famuła-Jurczak*

*Uniwersytet Zielonogórski*

*Dr hab. Piotr Mazur*

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

**KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI WYCHOWANKA W SZKOLE  
DEVELOPMENT OF PERSONALITY PUPIL AT SCHOOL  
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ШКОЛІ**

**Summary:** *The purpose of this paper is to reflect on the role of schools in shaping the personality of the individual. In the first part of the study will be presented assumptions about the personality of the individual. The second part, will be paid approximately the tasks facing the school, whose mission is to support the development of a juvenile personality. Show the role of schools in shaping the personality of a pupil is justified, as it is the school is one of the elements of social reality, it is supplied patterns, determined social horizons.*

**Key words:** *education, school, person*

**Анотація.** *У статті розкривається роль школи у формуванні особистості й індивідуальності учня. У першій частині дослідження представлені припущення про сутність становлення особистості й індивідуальності. У другій частині розглядаються завдання, що стоять перед школою. Показана роль школи у формуванні особистості дітей, так як школа є одним з елементів соціальної реальності, що встановлює моделі визначення соціальних горизонтів.*

**Ключові слова:** *освіта, школа, особистість, молодий школяр*

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna generuje konieczność ponownego zadania sobie pytania: kim ma być człowiek? jakie cechy, kompetencje powinien posiadać, żeby móc funkcjonować w świecie nieustannych zmian? Celem niniejszego tekstu jest refleksja nad rolą szkoły w kształtowaniu osobowości jednostki. W pierwszej części pracy przedstawione zostaną założenia dotyczące osobowości jednostki. Natomiast część druga, poświęcona zostanie przybliżeniu zadań stojących przed szkołą, której zadaniem jest wspomaganie rozwoju osobowości wychowanka. Ukazanie roli szkoły w kształtowaniu osobowości wychowanka jest zasadne, gdyż to właśnie szkoła jest jednym z elementów rzeczywistości społecznej, to w niej dostarczane są wzorce zachowań, wyznaczane horyzonty życia społecznego. Pomimo znaczącej roli szkoły w rozwoju osobowości wychowanka nie bez znaczenia pozostaje jego własna aktywność,

gdyż – jak pisze B. Suchodolski – to jak będzie wyglądał kształt naszego życia zależy od tego czy „czy uczyni je bogatym, wykorzystując istniejące warunki, czy uczni je interesującym, a może i twórczym, podejmując zadania trudne, niekiedy przerastające aktualne siły, a jednak możliwe do wykonania” [4, s. 54].

### **Osobowość ucznia**

Kategorię osobowości człowieka odnajdujemy w pracach przyrodników (Hipokrates), filozofów (Platon, Arystoteles) a przede wszystkim psychologów. Zainteresowanie a osobowością na gruncie psychologii gwałtownie wzrosło w XIX wieku. Od tego czasu możemy zaobserwować pojawia się teorii wyjaśniających funkcjonowanie człowieka w różnych układach i sytuacjach. Intensywnie rozwijające się badania nad człowiekiem stały się przyczynkiem do opisywania jego osobowości w kategoriach cech, indywidualnie różnicowanych wymiarów czy też teorii uczenia się. Wielość powstających teorii dotyczących osobowości powoduje koncentrowanie się na różnych cechach składających się na osobowość.

W kontekście zmian, które zachodzą w naszym społeczeństwie interesujące wydaje się rozumienie osobowości zaproponowane przez psychologów poznawczych. Podejmując próbę zdefiniowania osobowości czynią oni założenia dotyczące rzeczywistości, w której funkcjonuje człowiek, jak również rozwoju jednostki uczestniczącej w życiu społecznym. Zdaniem psychologów poznawczych rzeczywistość tworzona jest na drodze interakcji i ma ona charakter subiektywny. To, jak ludzie postrzegają świat i jak interpretują zachodzące w nim zmiany przyczynia się do kształtowania przez nich obrazu samego siebie. Warto zaznaczyć, że obraz siebie rozumiany jest jako „zbiór sądów i wyobrażeń na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych” [1, s. 14].

Zdaniem J. Kozielskiego w strukturze samowiedzy można wyróżnić składniki centralne i peryferyczne. Do składników centralnych autor zalicza: „sądy opisowe, samooceny, sądy o standardach osobistych” [1, s. 370]. Z kolei do składników peryferyjnych autor zaliczył: sądy o regułach generatywnych, sądy o regułach komunikacyjnych” [1, s. 370]. Sądy opisowe dotyczą faktów z biografii człowieka i mogą opisywać: czynniki demograficzne, zainteresowania, sprawy szkoły, osoby znaczące. Pomimo tego, że w literaturze spotkać można różne definicje samooceny to jej treść można sprowadzić do właściwości fizycznych, cech osobowości oraz stosunków z innymi ludźmi. Cechy te mogą być przedmiotem samoopisu, jak i samooceny. W samoocenie nakłada się na nie proces wartościowania, kiedy człowiek określa siebie na skali wartości. W okresie dorastania zdolność do samodzielnego i

krytycznego spojrzenia na siebie jest w pełni wykształcona. Uczeń uświadamia sobie dodatnie i ujemne cechy osobowości i ich wpływ na zachowanie. W procesie formułowania samooceny nie bez znaczenia pozostaje wpływ innych ludzi (do tego wątku powrócę w dalszej części rozdziału, gdy będę opisywała relacje panujące między nauczycielem a uczniem). Ważną rolę w procesie formułowania samooceny pełnią również emocje, dążenie do obrony własnej osoby oraz chęć zdobycia aprobaty społecznej. Kolejnym czynnikiem wchodzącym w strukturę samowiedzy są standardy osobiste czyli „różnorodne pragnienia dotyczące pożądaných przez jednostkę stanów zewnętrznych i wewnętrznych” [1, s. 83].

W ramach czynników peryferyjnych J. Kozielski wskazał reguły generowania wiedzy. Wobec napływających informacji jednostka stosuje reguły sterujące ich gromadzeniem i interpretacją. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy nie człowiek sobie tego nie uświadamia. Informacje mogą być integrowane za pomocą trzech strategii: liniowej, koniunkcyjnej i alternatywnej. Pierwsza (liniowa) polega na sumowaniu informacji o porażkach, sukcesach, wadach i zaletach. W oparciu o tak zgromadzoną wiedzę jednostka wyraża sądy opisowe. Strategia koniunkcyjna opiera się na tym, że człowiek formułuje wysokie samooceny jedynie wtedy, gdy wszystkie otrzymywane na dany temat informacje są prawdziwe. Z kolei strategia alternatywna polega na formułowaniu wysokiej samooceny jeżeli tylko jedna informacja jest prawdziwa. Poznanie reguł za pomocą których jednostka generuje wiedzę o sobie pozwala na zmianę obrazu jednostki poprzez „kształtowanie nowych, bardziej realistycznych reguł generowania samooceny” [1, s. 89]. Kolejnym peryferyjnym składnikiem wiedzy o sobie są sądy o regułach komunikacji. To jak jednostka będzie przedstawiała siebie społeczeństwu zależy od dystansu jaki istnieje między jednostką a słuchaczem; dążeniem do aprobaty społecznej.

Jednostka wchodząc w relacje z innymi ludźmi może przedstawiać siebie za pomocą różnych masek, fasad za którymi ukrywa prawdziwą wiedzę o sobie. Dokonując samoprezentacji jednostka może posługiwać się sędami opisowymi, sędami o standardach oraz sędami wartościującymi. Centralnym składnikiem samoprezentacji są samooceny. Jednostka bowiem najczęściej przedstawia właściwości fizyczne, intelektualne oraz te dotyczące kontaktów z innymi ludźmi, jednocześnie przypisując im pewną wartość. Dzięki wartościowaniu posiadanych cech jednostka może modyfikować „publiczny portret” przy jednoczesnym zachowaniu jego zgodności z jej prywatną wiedzą o sobie. Samoprezentacja może przybrać formę: taktycznej, fasadowej lub autentycznej. Samoprezentacja taktyczna występuje wówczas, gdy jednostka nastawiona jest na osiągnięcie konkretnych celów, jednocześnie w samoprezentacji nie kieruje się wiernością prawdzie, nie idealizuje własnej osoby, nie interesuje się nawet

aprobata społeczną. Z samoprezentacją fasadową mamy natomiast do czynienia gdy jednostka stara się wykreować najbardziej idealny wizerunek siebie. Podstawą nie są tutaj sądy opisowe czy wartościujące a sądy o standardach. Samoprezentacja autentyczna polega na ujawnianiu prawdy o sobie. Dokonując opisu siebie jednostka uświadamia sobie te sądy, które chce ujawnić publicznie [1, 190-198].

Budowanie osobowości dziecka rozpoczyna się od momentu narodzin, jednak bardziej świadome konstruowanie obrazu siebie następuje w okresie wczesnoszkolnym. To właśnie na tym etapie zauważa się radykalną zmianę w funkcjonowaniu dziecka. W tym okresie rozwoju dziecko niejednokrotnie po raz pierwszy wchodzi w szersze środowisko społeczne, gdyż wchodzi w nową, szerszą grupę rówieśniczą oraz pojawia się znaczący inny jakim jest nauczyciel. Rozpoczynając naukę w szkole spotyka się z nowych sytuacji, które powodują, że nabywa nowych doświadczeń. Systematycznie i samodzielnie zaczyna poznawać rzeczywistość. Widać też wyraźnie zmiany w sferze intelektualnej, a przede wszystkim w społecznej. Rozpoczęcie nauki związane jest bo wie nie tylko ze zdobywaniem wiedzy ale również z wchodzeniem w nowe, różnorodne role społeczne, a tym samym poznaje siebie w wielu sytuacjach. Dochodzi więc do wytworzenia się obrazu „ja”. Jak zaznaczają psychologowie obraz samego siebie początkowo jest zależny od środowiska zewnętrznego jednak z czasem coraz bardziej staje się od niego odrębny. Na rozwój osobowości wychowanka wpływ mają wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne, własna aktywność jednostki, środowisko oraz nauczanie i wychowanie [3, s. 178].

### **Jakie zadania stoją przed szkołą(?)**

Coraz częściej słyszymy glosy, że szkoła przestaje być instytucją wspierającą rozwój ucznia a co za tym idzie rozwój społeczeństwa. Dzieje się tak, ponieważ szkoła nadal jest instytucją odizolowaną od zmian, które zachodzą w rzeczywistości społecznej, a realizowane przez nią zadania coraz częściej odbiegają od wymagań i potrzeb społeczeństwa. Postrzeganie roli szkoły może się zmienić pod warunkiem, że stanie się ona otwarta na społeczeństwo i rozpocznie współdziałanie z innymi instytucjami zajmującymi się realizacją celów społecznych i jednostkowych [6, s. 81].

Skoro założyliśmy, że współczesny świat potrzebuje jednostek, które w sposób twórczy, refleksyjny będą analizowały zjawiska pojawiające się w społeczeństwie, będą angażowały się w rozwiązywanie problemów, formułowanie rozwiązań oraz rozwijanie społeczeństwa, to należy sobie zadać kolejne pytanie o miejsce, które pozwoli jednostce na zdobywanie tego typu umiejętności? Miejscem pozwalającym na kształtowanie osobowości wychowanka jest szkoła, która winna pomagać mu w zdobywaniu doświadczeń pozwalających na rozwijanie potrzeby i zdolności do samokształcenia. W szkole wspierającej rozwój osobowości dziecka stwarzane są okazje do udziału w



zajęciach, podczas których uczeń kształtuje swoją samodzielność i ma możliwość wyrażania własnego „ja”.

Zadaniem szkoły jest także przygotowywanie młodego człowieka do radzenia sobie ze zmianą oraz umiejętnego przewidywania jej kierunku. Rozwinięcie tej dyspozycji będzie możliwe poprzez rozwijanie postawy refleksyjnej, która wyraża się w pogłębionej samoświadomości. Ponieważ współczesne życie współczesne jest życiem, demokratycznym, społecznym, życiem w którym „zasadniczą właściwością człowieka powinna być umiejętność wymiany społecznych i kulturalnych doświadczeń, zdolność do myślenia w kontakcie z innymi ludźmi”[5, s. 279]. Oznacza to, że współczesna młodzież „powinna być uczona myśleć nie tylko w oparciu o prawa nauki i prawa psychiki, ale zarazem i w związku z wymaganiami życia i wspólnego działania ludzi, i z doświadczeniami praktyki społecznej”[5, s. 279].

Rozwój technologii i techniki przyniósł ze sobą nową wizję wykształconego człowieka. Oczekuje się, od niego „wysokiego stopnia uspołecznienia jednostki, aktywności, umiejętności i współdziałania i współgospodarzenia w różnych dziedzinach i zakresach życia społecznego, poczynszy od udziału w działalności komórek najbardziej podstawowych, związanych z miejscem zamieszkania i pracy, aż do uczestnictwa w organizacjach i poczynaniach o znaczeniu ogólnokrajowym i ogólnoludzkim. I do pełnienia tych funkcji szkoła musi człowieka przygotować”[6, s. 81].

Niezwykle trafnie ujął przemiany cywilizacyjne ujął Z. Zaboworwski. Autor wskazuje, że „W czasach współczesnych, w których dzisiaj jest tak mało podobne do wczoraj, a jutro będzie niewątpliwie odmienne niż dzień dzisiejszy, gdy przed człowiekiem wyrastają nowe złożone zagadnienia, których rozstrzygnięcie ma wyraźne społeczne konsekwencje i które dzięki organizacji życia współczesnego angażują jednostkę w zasadniczych problemach współczesnej epoki, nie wystarczają utrwalone nawyki oraz umiejętności współżycia i współpracy, lecz konieczny jest dla prawidłowego działania dojrzały sąd moralno – społeczny oparty na właściwych przesłankach. Sąd ten wymaga pogłębionego rozumienia problemów naszej epoki i orientacji we współczesności, dostrzegania jej korzeni w przeszłości, w tradycji historycznej, umiejętności wykrycia tendencji rozwojowych naszych czasów”[7, s. 7-8].

Zdobywając wiedzę o otaczającym środowisku, obowiązujących w nim regułach jednostka jest zdolna do świadomego wykorzystywania zdobywanej wiedzy, którą zaczyna wykorzystywać do świadomego kierowania własnym życiem. Zdobywana wiedza na temat otaczającego jednostkę świata stwarza jej możliwości do samodzielnego kształtowania życia i formułowaniu celów. Wejście jednostki w



środowisko lokalne i rozpoczęcie z nim współpracy umożliwi jej realizowanie celów wypływających ze środowiska. Współdziałanie jednostki ze środowiskiem pozwala jej na uzyskanie szerokiego zakresu autonomii dostrzeganie odległych celów, jednocześnie utrzymując dobre relacje ze społeczeństwem.

Reasumując można powiedzieć, że „Człowieka, który osiągnął wysoki poziom rozwoju osobowości, charakteryzuje świadomość miejsca i zadań, które ma w życiu do spełnienia, widzenia sensu i celu życia oraz aktywność i duży stopień autonomii w działaniu”[2, s. 261].

#### Literatura:

1. Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.
2. Porębska M., *Osobowość i jej kształtowanie w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982.
3. Przetacznikowa M., Makiello-Jarza G., *Psychologia ogólna*, Warszawa 1982.
4. Suchodolski B., *Kształt życia*, Warszawa 1979.
5. Suchodolski B., *Wychowanie i strategię życia*, Warszawa 1983.
6. Włodarski Z., *Biopsychospłeczne problemy edukacji permanentnej*, [w:] *Szkola i edukacja permanentna*, red. M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński, Warszawa 1975.
7. Zaborowski Z., *Problemy wychowania społecznego w szkole*, Warszawa 1960.

УДК 159.923.2:159.923.32

**Білозерська С.І.**

*Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка,*

[Lana\\_sun@meta.ua](mailto:Lana_sun@meta.ua)

### **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.*

**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.*

**Key words:** *moral choice, moral motivation, moral purpose, moral values, moral freedom.*

**Постановка проблеми.** У житті кожної людини виникають нерідко 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, то головне і цінне, що дозволяє визначити та реалізувати свою моральну позицію, яка базується на вільному виборі в процесі протистояння добра і зла. «Вибираючи гідне життя, людина тим самим орієнтує себе на створення таких його умов, які б змогли з часом перетворити людське існування з режиму «виживання» на режим справжнього, творчого життя» [6, с. 76].

Людина сама творить свій вибір. Вибір, у свою чергу, творить людину, визначає сутність і смисл її свободи, стає стрижнем людської моральності. Ситуації, що ставлять людину перед проблемою поступатися чимось привабливим для неї, заради того, щоб творити, діяти за совістю, незважаючи на відчутні втрати, називаються моральним вибором.

Проблема морального вибору належить до числа проблем, що мають глобальний характер, до того ж її актуальність останнім часом зросла у зв'язку із різким зниженням значущості моральних норм та цінностей, де моральна свобода, переступивши кордон істинної моралі, вульгаризується. Для пошуку джерела моралі люди часто не прагнуть пізнати себе, свою історію, традиції та звичаї, а застосовують готову конструкцію аморальної свободи під маскою нової моралі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні не існує загальноприйнятого й чітко визначеного поняття «моральний вибір». Перші згадки про моральний вибір знаходимо у творах античних філософів Сократа та Аристотеля, які, визначаючи сутність моральності людини, вказували на те, що добра людина здатна до морального вибору. Стоїки, Б. Спіноза, Г. Гегель розуміли свободу вибору як пізнану необхідність: людина повинна пізнати зовнішню необхідність 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 прагненням до пізнання та безсторонністю, 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 та 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 в 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 встановити, 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 ради 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.

Вибір вчинку в проблемній ситуації залежить як від об'єктивних, зовнішніх чинників, так і від суб'єктивних, внутрішніх: розуму, почуттів і волі особистості, її самостійності, усвідомленого надання переваги можливостям поводитися у певний спосіб.

Людина, як суб'єкт морального вибору, не може бути абсолютно незалежною від соціальних умов, у яких вона живе. З самого дитинства наші батьки і матері вкладають у нас основні людські поняття: що таке добре, і що таке погано? Що таке добро, і що таке зло? Що таке любов, щирість, вірність, відданість і так далі. За наявності знань про норми поведінки можливий усвідомлений і вмотивований вибір вчинку.

Дальше, під впливом суспільства, формуються моральні потреби, переконання, ідеали, які спонукають людину до різних форм взаємодії з іншими індивідами, опановуючи моральний досвід поведінки в межах визначеної системи норм, правил, цінностей. 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 наступні вимоги:

1. Панування нашого духу над матеріальними потребами людської природи і безперервне вдосконалення людської духовності та моралі.
2. Без правдивої, істинної любові до людей неможливий повний і гармонійний розвиток людини і людської спільноти в цілому.
3. Переорієнтація, повернення до первинних морально-етичних начал і безперервного духовно-морального росту.
4. Наша мораль повинна бути пов'язана із 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 та визначається ступінь вибору.

Таким чином, моральний вибір являє собою усвідомлене, осмислене, дієве надання переваг в альтернативних умовах (добро-злого) загальнолюдським моральним цінностям з лінією поведінки, коли особистість вільно і відповідально приймає довільне рішення, завершуючи його добрим вчинком.

Вчені, розглядаючи моральний вибір як етап духовного становлення особистості, виділяли наступні його складові. Так К.Абульханова-Славська, В.Роменець вказували на важливість ініціативи суб'єкта, його самотворення. Д.Леонтьєв, В.Шадріков 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» та 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, в якій виявляються 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 і 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 морального 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 урахувати, 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 точки зору, вибір. Відсутність достатньої інформації для прийняття рішення може підштовхнути людину до необміркованих дій, коли в ім'я обов'язку або ідеалу не враховуються деякі обставини та наслідки власних вчинків.

Істинно вільний вибір може здійснитись лише тоді, коли у людини є орієнтири – цінності, ідеали. Уявлення, цінності, ціннісні орієнтації – складають зміст моральної свідомості і реалізується в моральній активності людини, виражають моральну орієнтованість та 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 (створять) 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 задачі, що стоять перед нею, здійснювати вільний вибір рішень, утверджувати своїми діями та вчинками ті чи інші соціально-моральні цінності. Реалізація цінностей в цьому випадку сприймається індивідом як моральний обов'язок, відхилення від якого корегується механізмом внутрішнього самоконтролю та совістю.

Моральні цінності є добром і для людини, яка здійснює їх вибір, і для її оточення, на яке цей вибір впливає. У процесі міжособистісних стосунків



цінностями виступають добро і справедливість, що орієнтують на створення умов, за якими забезпечується мир і злагода між людьми, захист людського життя.

У суспільстві формуються і відтворюються різні системи цінностей, що вимагають від особистості визначитись, зорієнтуватись на деяких з них, ставить її у становище постійного вибору. Власні поняття про моральні цінності індивідуальні, і можуть змінюватися з часом. Кожна особистість вносить свої корективи в моральну картину, відає перевагу тим чи іншим цінностям, що відповідають її уподобанням, інтересам, тобто орієнтація на певні цінності є ставленням людини до звичаїв, традицій, норм, принципів. Як вказує Т. Пороховська, «ціннісні орієнтації – це елементи структури свідомості людини, які характеризують змістову сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті засвоєння ціннісних значень в 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 особистість здійснює відповідально, що дає можливість передбачати наслідки кожного свого вчинку і прагнення запобігти можливому негативному ходу подій. І чим більше свободи морального вибору надає суспільство людині, тим більшу і відповідальність покладає на неї. Тобто, основою морального вибору, що дає можливість морального самовизначення, є свобода.

Вчені-етики характеризують категорію свободи як характеристику дії, що здійснюється із знанням і врахуванням об'єктивних обмежень за власним бажанням, а не за примусом, в умовах вибору можливостей. При цьому вони зазначають, що моральна свобода виявляється в тому, які рішення приймаються і які дії відповідно до цих рішень здійснюються.

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 варіанту її поведінки у конкретній ситуації з усвідомленням вимог моральних норм і принципів та відповідальності за свої дії. Для людини принципово важливо у 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 і 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. М. Бердяєв писав, що «свобода не є легенькою, як гадають її вороги, що зводять на неї наклеп, свобода важка, вона завжди тягар. І люди легко відмовляється 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 встановленої 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 у такому випадку йдеться про різні моральні цінності: вищі і 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. В ситуації морального вибору, людина здійснює вибір не між вторинними цінностями, а між тими, які в її свідомості асоціюються з категоріями добра і зла й відповідними цим категоріям поняттями: порядність або підлість, справедливість або несправедливість, чуйність або черствість.

3. У ситуації морального вибору завжди існує внутрішнє відчуття, що варто вчинити не так, як мені в цей момент 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, внутрішньою»

прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному озвученню, він заявляється у самих глибинах єства – 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 і не теоретичне уявлення того, як варто діяти в окремих можливих випадках. Моральний вибір – це ситуація, в якій людині доводиться приймати чи не приймати важкі для себе рішення на благо іншої особистості або у відповідності зі своїми поглядами і переконаннями. 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 і змушена відповідати за свій вибір, свою поведінку. Моральні люди мають більш високий рівень самоконтролю, уміння досягати цілей та керувати своєю моральною волею, тому і здатні принести серйозні жертви. Разовий красивий жест не доводить, що людина здатна усвідомлено і довготривало бути прихильною цінностям доброти. Моральність – це не поодинокі жести, а стиль життя.

**Перспективи подальших досліджень.** Аналіз теоретико-методологічних засад вивчення морального вибору показав, що окремі аспекти даної проблеми представляють значний інтерес для подальшого вивчення, а саме: взаємозв'язок між готовністю до морального та життєвого вибору особистості; моральний вибір та відповідальність особистості. Визначені нами питання стануть завданням наших подальших наукових пошуків.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. – 416с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с .

4. Кьєркегор С. Страх трепет / С. Кьєркегор. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій / В.А.Малахов. – К: Либідь, 1996. – 304с.
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. – 123с.
8. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508с.
9. Спіноза Б. Етика / Пер. з лат. Н.А. Іванцова. – СПб.: Аста-прес ltd., 1993. – 248 с.
10. Фляк М.М. Моральнісне підгрунття галицької педагогіки: дис... канд. філ. н. / М.М. Фляк. – Л., 2003. – 165 с.

УДК: 159.923.33

**Ігор Білоконь,**  
кандидат психологічних наук,  
Інститут психології ім. Г.С.Костюка  
[ibelokon@gmail.com](mailto:ibelokon@gmail.com)

## 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 та передбачає збереження радянських устоїв, а проєвропейський – можливий за умови відторгнення радянського минулого. Оскільки можливим є реалізація тільки 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.** В період 1991–2013 років в Україні відбулися значні політичні події, які впливають на формування політичних настановлень молоді. За цей період з'явилося нове покоління, але політичні настановлення успадковуються і впливають на політичну поведінку. Причому актуалізація тих чи інші політичних настановлень в різних регіонах країни відбувається в залежності від соціальної ситуації. Економічні чинники і пропаганда призводять до актуалізації проросійських настановлень на сході України, та проєвропейських – на заході. Якщо на початку незалежнення України ці настановлення не були актуалізовані, то останнім часом їх актуалізація призводить до сепаратизму і розділення країни. Інтерпретація психологічних причин актуалізації антагоністичних настановлень та сепаратизму в Україні нині постає актуальним завданням для суспільних та психологічної наук.

**Постановка проблеми.** В 1991 році в Україні відбулася історична подія – проголошено Акт незалежності, який підтримали 90,3% громадян всієї України. Зокрема в АРК 54,2%, а в Севастополі 57%. Наразі, можна не погоджуватися з заявленими даними, щодо результатів кримського референдуму 2014 року, коли було оголошено 97% (по суті проти незалежності АРК) та за приєднання Криму до Росії, але 57% за незалежність АРК в складі України, як в 1991 році, в Севастополі вже точно не було. З даних дослідження лабораторії соціальної психології за 2003 рік (В.Т. Циба) видно, що на той час в питанні єдності і незалежності країни київська молодь виявляється одностайною (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% бажать бачити Україну, розбудованою за національною демократичною ідеологією країн Європи. Молодь майже одностайно висловлюється за нові норми суспільного життя: багатопартійність – 98%, демократія – 94%, гласність – 98% [10]. Політичні настановлення київської молоді на той час є слабо актуалізованими з переважанням політичної апатії та значної недовіри до держави. Однак спеціальних психологічних досліджень соціально-політичних настановлень української громадськості ще не багато.



Переважно досліджуються інші характеристики політичної свідомості громадян. Наприклад, Т.С. Воропаєва (1990) досліджує особливості громадянської позиції, Л.М. Карамушка та М.М. Слюсаревский (1992) досліджують психологію виборця. Досліджуючи політичну свідомість громадян, Л.А. Снігур, М.М. Гнатко вивчають їх ставлення до держави. В.О. Васютинський досліджує політичну поведінку, а Є.І. Головахо звертає увагу на амбівалентність політичної свідомості молоді. Тобто, маємо окремі фрагменти опису масової політичної свідомості. В більш широкому 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 років (І.В. Білоконь, М. Дмитрієва, В.Т. Циба).

Вперше 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.). В 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 в суспільстві створено штучно в політичних цілях зацікавленими політичними партіями. Однак, 10 років потому, малопомітний процес громадянського розшарування завершується відокремленням АРК та сепаратизмом в східних областях України. Причини актуалізації проросійських настановлень зараз постають проблемою багатьох політологічних, соціологічних але що до психологічних досліджень то їх немає. Предметом даної роботи постає саме психологічна інтерпретація чинників сепаратизму в Україні, коли в східних регіонах, актуалізуються проросійські настановлення, а в західних та центральних – проєвропейські.

**Концепція дослідження.** Антагоністичні настановлення поширюються в суспільстві поступово та актуалізуються в свідомості громадян як реакція на зміни, які також відбуваються поступово, але проявляються в значних соціально-політичних подіях. Саме вони і привертають увагу вчених з різних галузей суспільствознавства та психології зокрема. Увагу вчених і психологів особливо привертають такі суспільно-значущі події як революції, повстання, страйки, протести тощо. Таким чином, відбувається пунктирна фіксація змін політичної свідомості громадян в 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 в 2013-2014 роках, слід реконструювати певний відрізок політичного життя країни за попередній період. В даній роботі 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 в масовій свідомості у вигляді соціально-політичних настанов, політичних принципів, в інших формах нормативних утворень, суб'єктивно "заломлюються" в свідомості особистості та утворюють 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 виступають для індивідуальної свідомості у формі соціальних норм.

Соціальні норми виступають такими значеннями, які взаємопов'язані з 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, вироблені в ході соціокультурної еволюції, засоби фіксації суспільних відносин. Скерування суб'єктивної поведінки відповідно до вимог соціальних норм можливе, якщо індивід інтеріоризував відповідні норми, внаслідок чого й формується внутрішньо-психічний феномен – соціальне настановлення як готовність індивіда діяти у відповідності до соціальних норм. Оволодіння системою суспільних норм вихідна передумова цілепокладання і формування ієрархії соціальних потреб.

Г.О. Балл визначає норму як "соціально задану основу, в рамках якої будується (або повинна будуватися) дана діяльність, і є соціально детермінованою моделлю діяльності або її компонента" [2]. Згідно запропонованого підходу, соціально-політичні настановлення виступають як важливий фактор діяльності особистості відповідно до вимог суспільства.

Аналіз соціально-психологічних процесів в Україні. За роки незалежності українські науковці багато уваги приділяли дослідженням політичної свідомості громадян у перехідний період розвитку суспільства. Проблема дослідження політичних цінностей та установок у пострадянську епоху представляється особливо актуальною в контексті політичної ресоціалізації, та руйнування офіційної системи політичних цінностей радянського часу, які не задовольняють сьогоденним реаліям, і спроб знайти нову систему офіційних політичних цінностей. У період становлення нового типу суспільного ладу відбувається зміна цінностей та норм. Дослідження свідчать, що в свідомості громадян також відбуваються трансформації – змінюються соціально-політичні настановлення особистості. Більшість з цих досліджень відзначає, що перехідний період трансформації суспільства характеризується співіснуванням норм попереднього суспільного ладу й ладу, що встановлюється.

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

Пошук політичних ціннісно-нормативних орієнтирів притаманний не всім громадянам. З досліджень вітчизняних вчених на початку 2000 років (М.М. Гнатко, Ю.О. Приходько, Т.М. Приходько, М.С. Катаєва) видно, що більшість української молоді відсторонена від політики, мало активна у політичній сфері.

Т.М. Приходько та Ю.О. Приходько підтверджують низький рівень поінформованості недавніх випускників шкіл у всіх сферах суспільно-політичного життя. Серед молоді тільки 10% осіб бажають стати членами будь яких партій, 10% не визначилися, 80% не бажають бути членами партій. Їх ставлення до участі у 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].

Люди середнього і похилого віку краще пам'ятають радянську реальність. Ціннісно-нормативну систему СРСР була хоч і недосконала і неузгоджена, але більш однозначно представлена в офіційному соціальному просторі. Отже, радянська ціннісно-нормативна система залишалася опорою старшого покоління. Закономірно, що за умов сталого суспільного процесу спадковість зумовлює передачу соціального досвіду між поколіннями, однак в умовах трансформації суспільства спадковість частково порушується. Молодь відмежовується від батьківського впливу і починає шукати інші орієнтири соціального успіху та уникати політичної активності. На думку М.С. Катаєвої, політична відчуженість

може бути однією з причин низької політичної активності молоді. Менш ніж 30% молодих людей вважають, що молодь повинна брати участь у політичному житті країни. Природна схильність пов'язувати успіх в житті з економічними факторами, надовго залишає молодь поза політикою. Для молоді початку 2000-х років не важливо, який лад в країні, головне – влаштуватися в житті.

Політичну амбівалентність молоді досліджує і Є.І. Головаха. Так, наприклад, за даними Є.І. Головахи, у травні 1996 року прихильників капіталізму було 13% опитаних, прихильників соціалізму – 20%, не підтримували нікого – 25%, не могло визначитись – 22%, підтримували і тих, і тих (аби лиш 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 із 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, граючи роль такого собі "меншого зла", "модератора" між непримиренними прихильниками "соціалізму" та "капіталізму", "Європи" й "Росії", "українськості" і "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 у певних політичних і громадських лідерах та ідеях. Однак, головним висновком про політичну психологію молоді має бути констатація відсутності досвіду про вплив політичної системи на життя в країні і на рівень добробуту громадян.

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 не афішоване 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, у 2004 році Н.В. Хазратова звертає увагу на те, що фактичне існування держави неможливе без сприйняття її легітимності у суспільній політичній свідомості. На її думку, 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]. При зниженні легітимності образу держави проявляється криза суспільних норм і державних інститутів. Це робить очевидним, що проголошують одні норми, а громадяни живуть за іншими. І це неминуче призводить до соціальних протестів. Самі по собі протести ще не актуалізують антагоністичні настановлення. Для виникнення протистояння в суспільстві необхідно визрівання нового уявлення про державу. Якщо цей процес відбувається під контролем політиків, то на нове уявлення про державу значно впливає пропаганда. Це і відбувалося в Україні, де політики поділили зони впливу і країну навпіл.

В 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 другий, більш глибокий шар – свідомий вибір населенням того чи іншого шляху суспільного розвитку, тих чи інших смисложиттєвих цінностей і позицій. З урахуванням цього, глибинного, або латентного, шару свідомості зовнішню апатичність громадян багато в чому можна розуміти як визнання неможливості в конкретних політичних умовах реалізувати свої сподівання.

Розбіжність, яка виникає внаслідок інтеріоризації несумісних соціально-політичних норм, викликає в сфері свідомості особистості когнітивний дисонанс, політичну апатію, соціальну фрустрацію, зневіру у своїх громадянських повноваженнях, що і зафіксовано в багатьох дослідженнях. Психологічний дискомфорт від невизначеності в соціально-нормативному та ціннісному середовищі змушує особистість шукати сталих орієнтирів за межами нової державної нормативної системи. Це є відстрочена політична поведінка, згорнута в неактуальних настановленнях. Відчуження від політики тут багато в чому зумовлене не тим, що громадяни є апатичними, відмовляються від політичної активності, а свідченням накопичення незадоволеності та негативної політичної енергії, яка є вибухонебезпечною та руйнівною [6]. Таким чином, протягом

тривалого часу готується умова актуалізації антагоністичних політичних настановлень.

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 із досліджень психосемантичного простору масової свідомості (В.О. Васютинський, 1997) встановлено, що серед молоді відбувається поширення демократичних переконань, настроїв і поглядів. Окремо зазначимо, що за даними цих досліджень, найвищий показник за факторами "патріотичні настрої" та "реформаторські настрої" спостерігаються у 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 якраз ті патріоти і реформатори яким в 1997 було 18 років.

Отже, дослідження вітчизняних вчених свідчать, що молодь, починаючи з 2004 року, займала найбільш реформаторські й патріотичні позиції, поширюючи громадянські цінності. Разом із тим зафіксовано відстороненість великого прошарку молоді від політичної діяльності. Частково це пояснюється існуванням неполітичних інтересів студентської молоді – навчання, планування трудової діяльності, планування сім'ї тощо. Але в наведених дослідженнях показано існування інших чинників політичної апатії. Головним із них поставали недовіра до влади, слабкість впливу демократично налаштованої молоді на політичний процес, суб'єктивне сприйняття марності будь-яких зусиль щодо демократизації політичної сфери.

Наведені наукові здобутки вітчизняних психологів розкривають та пояснюють виявлені суперечності, апатію, відстороненість інші психологічні характеристики молоді в політичній сфері. Крім того, важливим показником політичної свідомості постає інтенсивність інтересу до політики, що значною мірою залежить від особистісних характеристик людей: особливостей біографії, інтелектуальних здібностей, від сукупності індивідуальних властивостей. Разом із тим, з теорії політичної психології відомо, що на інтерес впливають і соціально-економічні чинники, які віддзеркалюють "силу" потреб, які стимулюють цей інтерес (Г.Г. Ділігенський). Отже, у вітчизняній психології залишається



прогалина в частині залежності політичних настановлень пересічного українця від рівня життя, уявлень про майбутнє, власні можливості. Важливим є взаємозв'язок цих потреб з усвідомленням залежності їх реалізації від політичної системи і можливості громадян впливати на конфігурацію цієї системи. Дослідження такого взаємозв'язку можливе в системі координат "політичні уявлення – політична активність".

Таке дослідження соціально-політичних настановлень (за системного підходу) з використанням психосемантичного аналізу проведено в 2005-2006 роках (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 данні свідчать про значне розшарування українського суспільства принаймні в студентському середовищі за політичними настановленнями і певну єдність в прагненні контролю державних інституцій.

Соціально-політичні настановлення поділяються на дві групи несумісних норм. Це питання напрямку 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 регіонах – "західної". Регіональні відмінності політичних настановлень опитаних студентів за фактором "політичні орієнтації" мають високу значущість ( $p < 0,001$ ). На момент дослідження актуалізація політичних настановлень молоді проявлялася тільки в сформованих переконаннях та електоральній поведінці. Але вже чітко проявилися протилежні когнітивні прояви сепаратизму як загроза реалізації власних потреб.

Вочевидь, що потреби у всіх людей в цілому збігаються, однак їх реалізація вбачається по-різному. Так, потреби проросійської молоді (м. Луганськ) в самореалізації пов'язані з переконаннями, що для самореалізації необхідні впровадження російської мови, реставрація союзу "братніх республік", економічне зрощення з ринками СНД; ці опитані частіше не сприймають норми про вступ України до СОТ, до НАТО, до 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 та можливостей їх реалізації, на рівні національно-культурних та політичних орієнтацій між студентами м. Луганськ та м. Луцьк переважають ті, що актуалізують протилежні політичні настановлення.

Отже, антагонізм на рівні переконань серед жителів східних та західних регіонів на той період ще не призвів до активного сепаратизму. Однак, з часом, погіршення ситуації з реалізацією базових потреб громадян призвело до актуалізації антагоністичних політичних настановлень. Відчуваючи, що права на працю, медицину, освіту інші конституційні права порушуються державними інституціями, громадяни вдалися до акцій протесту. А оскільки уявлення про шляхи забезпечення їх конституційних прав відрізняються в регіонах, то виникає протистояння між громадянами різних регіонів.

Психологічні чинники сепаратизму криються в різних переконаннях серед молоді з різних регіонів. Узагальненим переконанням громадян східних регіонів в тому, що краще життя можливе в інтеграції з СНД, а в західних – в єдності з ЄС. Ці переконання зумовлено впливом сусідніх держав та ЗМІ Росії в східних регіонах, а також, інформація про рівень життя в ЄС – в західних. Спадковість ціннісних орієнтацій батьків та пропаганда на сході України призвели до переважання в масовій свідомості цінностей радянських часів, а на заході – демократичних цінностей. Відповідно формувалися потреби особистості, та уявлення про їх реалізацію, а також, уявлення про власні можливості впливати на політику. При цьому проросійські уявлення пов'язані з великим промисловим комплексом, який забезпечує роботою тисячі людей, позбавляє їх переживань про завтрашній день, дає почуття стабільності, позбавляє важелів впливу. Проєвропейські уявлення пов'язані із свободою і дають людині можливість самореалізації покладаючись на власні здібності та працездатність, хоча і вимагають від неї більшої відповідальності.

За фактором "політична активність" регіональні відмінності політичних настановлень студентської молоді в 2005 році вже проявилися. Студенти з "східними" орієнтаціями частіше байдужі до політичних проблем – 60%, ніж студенти із "західними" орієнтаціями – 46%. Останні події ще не проаналізовано науковцями, але політична активність молоді в цілому по країні суттєво зросла.

Аргументи прихильників одних 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 і розраховують на власні сили. Отже, вплив переконань, поширених в регіоні та 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 1991–2014 років дозволяє робити наступні висновки:

– з часів проголошення незалежності суспільство розшарувалося за двома політичними орієнтаціями – "східна", яку характеризує прагнення громадян до інтеграції з Росією, та "західна" як прагнення інтеграції України з ЄС,

– розшарування суспільної свідомості проявляється в періоди виборів Президента 2004 року, парламенту 2006 року, вибори Президента 2010 року та революційних подій 2014 року,

– у 2014 році посилюється політична активність молоді, значно посилюється протиріччя між політичними уподобаннями в масовій свідомості громадян східних та західних регіонів України.

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

Події 2014 року в Україні показали актуальність подальшого аналізу динаміки соціально-політичних настановлень молоді. Подальше завдання вітчизняних психологів вбачається в обґрунтуванні необхідності та методології формування такої цілісної системи суспільно-політичних орієнтацій, яка б породжувала у суспільстві тенденції національної єдності та злагоди, сприяла формуванню узгодженої системи соціально-політичних настановлень особистості та забезпечила формування громадянської позиції.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bilokon I. The attitudes of Ukrainian youth in the context of globalization / Kaczmarek B., Kwiatkowska G., Markiewicz // Youth Facing the Challenges of Globalization. – UMCS, Lublin 2011. – p. 67-77.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Георгій Балл. – К.: "Основа", 2006. – 408с.
3. Білоконь І.В. Аналіз невідповідності соціально-політичних настановлень молоді їх включенню в політичну діяльність / Ігор Білоконь // Актуальні проблеми психології. Том. I. Зб. 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. Книга V. – К., 2006. – С.26 – 30.
5. Варій М.Й. Колективні ціннісні орієнтації і морально-психологічні установки: наук.- метод. посібник /Мирон Варій. – Львів, 1997. – 31с.
6. Васютинський В.О. Масова політична свідомість сучасного українського суспільства як об'єкт політико-психологічного вивчення / Вадим Васютинський // Наукові студії з політичної психології. – К.: АТ “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., Приходько Ю.О. 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.

УДК 159.922

*Елена Блинова,*  
*Херсонский государственный университет,*  
*г. Херсон, [elena.blynova@gmail.com](mailto:elena.blynova@gmail.com)*

## **СТЕРЕОТИПИЗАЦІЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕННЯ КАК МЕХАНІЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА**

*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.*

**Актуальность** исследования обусловлена необходимостью теоретического осмысления современной социокультурной ситуации, определяемой динамикой глобализационных процессов в мире, а также явлениями стереотипизации и стандартизации, охватывающими все сферы существования человека и общества.

Особое место принадлежит устойчивым формам поведения, благодаря их присутствию в коммуникативных процессах на всех уровнях, а также в связи с их важной ролью в межкультурном общении. Изучение устойчивых форм поведения, в частности, поведенческих стереотипов, также детерминируется необходимостью изучения вопросов, связанных с упорядочиванием общественного бытия и обоснованием общих позиций для взаимопонимания и сосуществования.

Вместе с тем, изучение феномена стереотипа поведения является насущным в контексте разработки важнейших вопросов сохранения укорененных в культуре уникальных традиций та согласования универсальных, локально-культурных та личностно-индивидуальных стилей поведения.

**Целью** статьи является анализ стереотипизации как механизма формирования профессионального имиджа.

Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии однозначного понимания природы и сущности стереотипа поведения. Авторы связывают усвоение и воспроизведение культурных стереотипов с показателем «социальной зрелости» (Л. Коган), считают стереотипность поведения детерминантой взаимоподдержки (А. Гелен), взаимопонимания и эффективной коммуникации (К. Ситарам, Р. Когделл), социального доверия (Ф. Фукуяма), согласованности и эффективности совместной деятельности (П. Сорокин, Дж. Мид, Е. Гоффман), «символом лояльности» (Е. Берн).

Стереотипность поведения одновременно рассматривается и как причина, и как следствие «массового» поведения человека и является одной из основных характеристик «одномерного человека» (Г. Маркузе, Дж. Рисмен). По мнению исследователей, она связана с механизмами деиндивидуализации (Ф. Ницше), психологической фиксации (З. Фрейд), конформности (Х. Аренд), имитации и



отчуждения (Э. Фромм).

Украинскими учеными разрабатываются методологические и аксиологические основы осмысления феномена стереотипа поведения: принцип ответственности человека за результаты своей деятельности (А. Ермоленко, А. Толстоухов), нравственная направленность общения (В. Малахов, О. Проценко), проблемы бытия человека в современных культурных условиях (К. Карпенко, Н. Кораблева). Важными для осознания многогранности феномена поведенческого стереотипа являются также работы отечественных ученых, в которых рассматриваются проблемы ментальности (М. Боришевский, Р. Додонов), маргинальности (А. Кузнецов), проблемы существования культуры в условиях развития информационных технологий (В. Штанько, Я. Кунденко). Стереотипизация поведения в современной украинской социогуманитарной науке рассматривается как механизм преемственности поколений – сохранения и передачи социальной памяти, существования традиций.

Рассмотрение феномена «социального стереотипа» также имеет свою традицию в контексте теории социальных представлений. Социальные представления субъекта обуславливают создание и функционирование его картины мира. По мнению С. Московичи [8], социальное представление включает набор понятий, которые формируются в обыденной жизни субъектов в процессе межличностной коммуникации.

Основными функциями социального представления являются следующие [1]: познание социального мира; опосредование поведения; адаптация совершающихся событий к уже сложившейся картине мира. Реализуя данные функции, социальные представления влияют на процесс социализации субъектов. Социализация – это «непрерывный процесс коммуникации, в ходе которого новичок избирательно вводит в свою систему поведения те шаблоны, которые санкционированы группой» [15, с. 417]. Отбор этих «шаблонов» происходит в процессе приобретаемого субъектом жизненного опыта.

Использование понятия «образ», «представление» дает возможность выйти на проблематику имиджа в контексте исследований социальной перцепции и социального познания, поскольку имидж, являясь образом социального объекта, становится продуктом социального познания. Так, по мнению В.П. Зинченко, образ человека у человека является ключом к психическому отражению действительности. Модель отражения начинается с первого впечатления, в центре ее – представление, а «на выходе» – образы воображения [5].

Научная разработка проблемы имиджа представляется актуальной. Существует ряд исследований, посвященных социальным, экономическим и

психологическим аспектам имиджа [4; 13; 14]. Теория имиджа считается относительно новой областью исследований, которые ведутся в рамках разных наук – психологии, социальной философии, культурологии, антропологии, экономики, педагогики и др. В связи с этим научные представления об имидже и его месте в ряду других научных категорий только начинают формироваться. Как отмечает Б.Л. Борисов, «английское слово «image» наделяется такой емкостью и многозначностью, что его по праву можно отнести к категории мультикультурных символов. Образ, мотив, роль, ампула, маска, типаж, мода, установка, фасад, репутация, лицедейство, прогнозируемое ожидание – вот, думается, еще не совсем полный перечень смыслов этого понятия» [2, с. 383].

По мнению Е.А. Петровой [12], имидж является категорией, универсально применимой к любому объекту, становящемуся предметом социального познания, в соответствии с чем выделяются разные типы имиджей. Е.Б. Перелыгина определяет имидж как «символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия» [11, с.23].

В рамках социально-психологических исследований была сформулирована концепция «самопрезентации», которая во многом описывает коммуникативный аспект природы индивидуального имиджа. Термин «самопрезентация» впервые был предложен Э.Гоффманом в середине 50-х годов [7]. Целенаправленная деятельность субъекта самопрезентации, формирующего имидж, мотивируется несовпадением представлений о том, как должен восприниматься объект, и о том, как он реально воспринимается. Реализация функций имиджа и является целью такой деятельности. В работе Е.А. Петровой выделены следующие основные функции имиджа: экзистенциальная (бытийная представленность объекта в сознании других людей); социокультурная (идентификация с определенными категориями поля имиджей); объективации внутренних, реальных характеристик носителя имиджа; аттитюдная (формирующая установку); отношенчески-детерминирующая [12].

Имидж расстраивается как «направленное формирование впечатления о себе, специальным образом организованное и структурированное в контексте «Я», имеющее отсылку к более общей, престижной категории людей» [7, с. 318]. Сторонники субъектного подхода считают, что имидж должен подчеркивать сильные стороны и скрывать недостатки. «Центральную часть имиджа составляет продуманный внешний облик, который должен сигнализировать о профессионально-ценных свойствах личности и способствовать формированию репутации» [7, с. 318].

Говоря о персональном (индивидуальном) имидже, необходимо упомянуть особый его тип – профессиональный, связанный с профессиональной деятельностью его носителя. Среди исследований, предметом которых является профессиональный имидж, можно назвать работы, посвященные имиджу учителя (А.А. Калюжный, А.Ю. Панасюк, В.М. Шепель), педагога высшей школы и продуктивного ученого (Д.Б. Богоявленская, Е.А. Володарская, М.Г. Ярошевский), государственного служащего (В.М. Маркин, Е.А. Орлова), руководителя (Ю.В. Андреева, А.Л. Журавлев). Исследования компонентов профессиональных имиджей выявляют наличие внешних и внутренних имиджей субъекта профессиональной деятельности. Так, Е.А. Володарской были выявлены различия внешнего и внутреннего имиджа ученого, проявляющиеся в том, что отрицательные индивидуально-личностные характеристики при описании себя в науке были не представлены в Я-концепции ученых. В то же время негативное описание личности исследователя было отражено в индивидуально-личностном аспекте образа. По мнению исследователя, данный результат является подтверждением того факта, что профессиональная идентичность ученого является имиджевой категорией, связанной с представленностью образа «Я» другим и потому предполагает представление себя в более выгодном свете [3]. Имидж отражает необходимость социально-символьной стереотипизации, стихийной ориентации людей на социальное поведение.

А.О. Кононенко выделяет следующие функции имиджа:

– Функция психологической защиты. Использование имиджа дает возможность скрыть недостатки, избавиться от экзистенциальной тревожности, оптимизировать свое поведение с целью максимального влияния на других.

– Функция социального тренинга. Имидж позволяет корректировать свое поведение и адаптировать его к социальным коммуникациям, что связано с желаемостью выполнения ролей в конкретных социальных группах;

– Функция социального-символьного опознавания (идентификации). Имидж всегда содержит символику готовности человека не только к коммуникации, но и к обмену социальными и духовно-моральными ценностями. Это функция дифференцирования группы «Мы» от группы «Они»;

– Иллюзорно-компенсаторная функция. По мнению Л. Фестингера, одним из законов психики является постоянно воспроизводимый баланс разных подсистем и блоков. Такой дисбаланс провоцирует дистрессы, и один из методов борьбы с ними – создание иллюзий [6].

Для конструирования индивидуального имиджа происходит поиск, отбор и последующее ограничение вариантов поведенческих решений внутри

приемлемого діапазона соціальних дій. Щоб деяка послідовність поведінчих дій могла вважатися стереотипною, необхідно дотримання наступних умов: апробація дій, супроводження апробованих дій позитивною або нейтральною групою оцінок, непротиворічливість моральним переконанням особистості.

Таким чином, в процесі створення іміджу задіяні установки, фільтруючі нестереотипні варіанти рішення. «Іміджі виникають як необхідна проекція соціальних стереотипів життя суспільства на життя індивідуальної психіки, в якій постійно виробляється готовність конструювати імідж, щоб досягти максимальної ефективності професійної діяльності і соціального поведіння» [6].

Значительний теоретичний і практичний інтерес представляє проблема стереотипизації для професійної психології. Підкреслюється роль стереотипів в процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів, в засвоєнні ними професійних стандартів і вимог до моделі спеціаліста і являються компонентами професіограмм (О.М. Бандурка, Л.І. Казмиренко, Б.В. Кулагін), вплив стереотипів на формування представлень людини про себе як про суб'єкта професійної діяльності (Е.А. Климов, В.Н. Синев).

Необхідним компонентом професійного становлення майбутніх спеціалістів є формування представлень про набір професійних і моральних якостей, якими повинен володіти представник тієї або іншої професії. Ці представлення реалізуються в судженнях про типовий образ професіонала, визначають формування особистісних і професійних якостей студентів, впливають на становлення «Я-концепції» і безпосередньо стосуються змісту і форм реалізації програми професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Персоніфікація «Я» професіонала в значительній ступені пов'язана з представленнями про типовий образ професіонала в певній сфері діяльності, який трансформірується в соціальний стереотип. Виділення функцій соціальних стереотипів в професійній сфері може бути використано з метою формування представлень про представника даної професії. В частині, мова йде про корекцію особистісних характеристик в відповідності з вимогами професії, як базової основи для створення іміджу професіонала, з залученням механізмів ідентифікації особистісного «Я» з «Я-професійним».

Опираясь на исследования В.Ф. Петренко, можно утверждать, что социальный стереотип выполняет роль схематизированного представления о типе личности характерного представителя данной профессии. Профессиональным стереотипом-типажом является собирательный образ о типичном представителе данной профессии, который формируется и поддерживается как носителями профессионального уровня, так и представлениями о нем со стороны других людей, непосредственно не связанных с обязательными знаниями и нормативными требованиями к данной профессии [10].

Если социальный поведенческий стереотип – это обобщенный образ поведения, эталон определенного стиля, которого должен придерживаться представитель той или иной профессии, то стереотип-типаж – это схематизированное представление о личности с определенным набором личностных качеств и характерологических особенностей [9; 10].

Являясь способом категоризации других людей, социальный стереотип может выступать и эталоном, мерой самоосознания. При этом профессиональная принадлежность, по сути, является визитной карточкой, которую человек предъявляет для того, чтобы охарактеризовать себя для другого человека [10].

Приобретая представления о себе как о профессионале, студент выполняет несколько действий: восприятие стереотипизированных образов о представителе профессии, соответствующих его личным впечатлениям; усвоение типичных представлений о профессии и профессионале; идентификация личностного «Я» с «Я»-профессиональным; трансформация профессионального «Я» на уровень личностных характеристик.

Подчеркивая значение идентификации личностных характеристик с профессиональными стереотипами, опираясь на мнение В.Ф. Петренко, нужно признать важным факт: когда человеку, для которого профессиональная деятельность является ведущей, т.е. придает смысл его жизни, предложить оценить образ собственного «Я» (например, с помощью семантического дифференциала) и образ человека его профессии, то эти два описания будут близкими [10]. Как отмечает ученый – это показывает включенность образа нашего «Я» в образ нашей профессии. Образ «Я» распространяется и генерализуется на области, личностно значимые для субъекта, в то числе и на его профессию, другим словами, образ профессии содержит частичку характера, способностей, интересов человека.

Возможность идентификации предполагает наличие психологической близости. И хотя этот процесс встречный и профессия, в свою очередь, шлифует характер человека, именно человек обладает свободой выбора тех профессий,



которые соответствуют его психическим склонностям. Этот выбор, очевидно, обусловлен как знаниями об объективной специфике профессии, так и специфическим «ореолом», связанным с престижностью профессии, ее субъективным образом, сформированным под влиянием кино, литературы, театра и т.д. В эту ориентационную основу выбора профессии включены представления о типичных личностных чертах профессионала, т.е. представления о профессиональном типаже-стереотипе.

Следовательно, восприятие, идентификация и усвоение стереотипного образа является абсолютно необходимым условием принятия профессионального стандарта. При этом, следует отметить, что границы перехода с одного уровня на другой предполагают и изменения личностного статуса и влияют на представления человека о себе вплоть до изменения характерологических особенностей в направлении, которое определяет профессия.

**Выводы:** Имидж профессионала – это целенаправленно создаваемый образ, т.е. сознательное формирование своего имиджа связано с целенаправленной активностью субъекта. Имидж как социально-психологический феномен выступает в форме обобщенного группового образа, постепенно принимающего форму социального стереотипа. Наиболее значимыми механизмами формирования имиджа являются социальная категоризация как базовый механизм, основанный на отнесении воспринимаемого индивида к определенной категории, и социальная стереотипизация тех или иных моделей профессионального поведения, принятие их как символов успеха или неуспеха профессиональной деятельности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – 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. Аллахвердяна, 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 и 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. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
  8. Московичи С. Социальная психология / С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.
  9. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей // Вопросы психологии. – М.,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., 2002. – 223 с.
  12. Петрова Е.А. Имиджелогия: избранные труды: монография / Е.А. Петрова. – М. : Ред.-издательский центр Академии имиджелогии, 2011. – 192 с.
  13. Политическая имиджелогия: учеб. пособие для студентов 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] / Тихонов И.П. – Москва: Лаборатория Книги, 2010. – 127 с.
  15. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

УДК: 159.923.2

**Інна Булига,**

*аспірант кафедри загальної та клінічної психології  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ,  
[ilga-kras@mail.ru](mailto:ilga-kras@mail.ru)*

## **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” та “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:** акмеючість, 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.*

**Key words:** 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 і поволі маніпулює свідомістю і поведінкою людей, але сьогодні він наблизився, здається, до впливу на саму суть людського в людині – до свободи і 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 найбільшповного вияву і 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 з вищим рівнем розвитку особистості. Самореалізація була предметом уваги науковців, зокрема К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Г.С. Батіщева, 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 та досягнення нею “акме” великою мірою залежить від особистісних зусиль самої людини, орієнтованих на сомовдосконалення та сомореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті (Б.Г. Ананьєв, Т.В. Говорун, А.О. Деркач, С.Д. Максименко, В.М. М’яшищев, 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 і 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 і 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 в 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 ширшому контексті комплексного підходу до людини, розробленого Б. Ананьєвим і філософською антропологією, запропонованою С. Рубінштейном (остання є філософським вченням про специфіку буття людини у світі).

Акмеологічний підхід розглядає розвиток у процесі всього життя людини. У зв'язку з цим він опирається на ті психологічні концепції особистості, які пов'язували і розвиток, і саму сутність особистості з масштабом часу і 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 у 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 оточуюче середовище, в якому особистість реалізується як індивідуальність, і це має наступні рівні:



## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

– *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 (приналежність до різних соціокультурних груп, субкультур);

– *інтеріорний рівень життєдіяльності* – рівень „Я”, тобто рівень внутрішнього і духовного світу особистості, її індивідуальної культури [2].

Отже, у період дорослості відбувається посилення соціального розвитку особистості, включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності. При цьому процес особистісного розвитку залежить від рівня соціальної активності і ступеня продуктивності самої людини. Ступінь і, водночас, вершина зрілості – це багатовимірний стан людини, який хоча і охоплює значний етап її життя і завжди показує наскільки вона склалася як громадянин, як фахівець-трудолюбивець, як особистість, він, разом з тим, ніколи не є статичним, відзначається варіативністю і мінливістю. Індивідні, особистісні і суб'єктно-діяльнісні характеристики (вищі форми самореалізації особистості) досягаються в єдності і напрацьовуються людиною протягом життя.

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 і конкретного рівня розвитку особистості; *акмеологічні рівні* – ступінь розвитку особистості. Такий підхід враховує не тільки прогресивні, потенційні можливості при визначенні розвитку особистості, але й її регресивні варіанти, що відповідає принципів оптимальності, вивчає індивідуальні 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 реалізовує 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» вживається 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. Чимало науковців сутність індивідуальності пов'язувала з діяльною природою особистості. У такому випадку серед найважливіших характерних ознак індивідуальності розглядалася соціальна активність, самодіяльність особистості, її творче начало. Третє значення, яке поділяли і Б. Ананьєв, і С. Рубінштейн, пов'язує індивідуальність з вищим рівнем розвитку особистості. В акмеології сьогодні точно визначилися поняття індивіда й особистості, але точаться дискусії відносно понять індивідуальності.

Останнє є не тільки поняттям і категорією, а новою парадигмою, яка була сформована С. Рубінштейном на основі принципу детермінізму в плані філософсько-методологічному. Саме ця парадигма стала перехідним мостом від психології до акмеології в трактуванні особистості, так як акмеологія реалізовує новий спосіб пізнання, при якому дослідження поєднується з практикою взаємодії із суб'єктом. За допомогою відомих критеріїв будується схема рівнів розвитку особистості, і діагностичний стан особистості відноситься до певного рівня для того, щоб визначити не тільки етапи, але і ті рівні розвитку, які вона повинна ще пройти і які засоби необхідні для здійснення цього цілеспрямованого, а не стихійного розвитку, з урахуванням усіх особистісних чинників та закономірностей.

Особливо важливими є аспекти формування акмеякостей, які розглядаються нами в контексті життєвого, професійного, духовного шляху. Цей контекст не просто встановлює свої рівні, згідно з якими особистість стає суб'єктом професійної діяльності чи духовно-моральним суб'єктом. Формування акмеякостей можливе шляхом досягнення акмеологічної компетентності, під якою ми розуміємо інтегральну готовність і здатність зрілої особистості будувати свій поступовий психічний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень, які найбільш повно реалізують психологічні ресурси людини. Акмеологічні якості особистості забезпечують рух людини до визначених досягнень. До цих особистих якостей ми відносимо акме-мотивацію та акме-здібності.

Акме-мотивація – це спрямованість достатньо зрілої особистості на розв'язання акмеологічних завдань психічного й професійного розвитку, а також на забезпечення його поступового характеру та способу вирішення.

Акме-здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку поступального висхідного вектора психічного та професійного розвитку, включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, обирати та реалізувати прийоми і технології переходу з одного рівня професіоналізму на інший більш високий рівень, здатність долати перепони на шляху досягнення “акме” [6].

Розвиваючись і вдосконалюючись не як «річ у собі», а для примноження в кінцевому результаті всього кращого, створеного людством в духовній та матеріальній культурах, особистість не просто засвоює культуру, але й сама починає розвивати цю культуру, спираючись на високий рівень можливостей. І тут вона знову виступає як суб’єкт якісно нового рівня. Особистість як суб’єкт досягає вищого рівня, який не має стандартного для всіх людей значення (порогу), і вищий рівень цього розвитку вимірюється можливостями особистісної індивідуальності. Для кожної особистості вищим буде різний рівень. Навіть процес особистісного розвитку повинен спрямовуватися ідеальними уявленнями – образом майбутнього стану суб’єкта, що повинен відображати бажані властивості.

Інтерес до вивчення індивідуальних властивостей особистості зумовлений не тільки потребою теоретичної розробки поставленої проблеми, але й вимогами практики, що потребує адекватних експериментальних досліджень, психокорекційних та психотерапевтичних програм, адже наявність об’єктивних умов сама по собі ще не вирішує проблеми формування зрілої особистості. 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].

Індивідуальні особливості людини найяскравіше виявляються в системі міжособистісних взаємин, суб’єктом яких виступає людина як особистість. У гуманістичних, філософських і психологічних концепціях особистість постає цінністю, заради якої здійснюється розвиток суспільства. Останні дослідження процесу розвитку дорослої людини показали, що всі люди тією чи іншою мірою проходять в своєму житті через одні і ті ж етапи (Levinson, 1986). Тому можна визначити атрибути зрілої особистості, що сприяють самовираженню та самовизначенню індивідуальності: здібність самостійно мислити; готовність взяти на себе відповідальність за свої вчинки; вміння долати страх і стримувати гнів, тобто вміння володіти собою, не впадати в паніку; бажання працювати – людина бере на себе відповідальність, хоче приносити користь суспільству і домогтися

повної фінансової незалежності; здібність до любові та побудови міцних стосунків з партнером.

Зріле самовизначення, розвиток особистості на всіх етапах життєвого шляху здійснюється за допомогою процедур самоаналізу психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань особистісного розвитку, кар'єрного зростання, як одного з чинників “акме”. Важливу роль у цьому відіграють такі чинники особистісного становлення, як потреба в досягненні мети, престиж знань, моделювання особистісного профілю, потенціал особистості, рівень розвитку мотивації навчальної та самоосвітньої діяльності, самовдосконалення. Ці чинники мають яскраво виражену психологічну специфіку, що, безумовно, дозволяє стверджувати необхідність всебічного дослідження мотивації формування повноцінної особистості, а також особливостей її акме-нашарування.

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 і потенційного. Бо саме в акмеології потенціал особистості розглядається як система ресурсів, що постійно поповнюється і 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.

Не завжди легко провести чітку межу між рисами, що визначають варіації індивідуальності людини і рисами, що формують акцентуйовану особистість. Акцентуація завжди, загалом, передбачає посилення ступеня певної межі, їй властива тенденція до особливого соціально-позитивного або соціально-негативного розвитку. У контексті цих визначень, хочемо зауважити, що в більшості своїй особливості акцентуйованих осіб розглядаються в психопатологічному ключі з різко негативним соціальним розвитком. Позитивний розвиток розглядається, але, як правило, досліджується набагато менше.

Однак не варто накладати табу на акцентуантів. Завданням акмеології в межах цієї проблеми є знаходження тих особливостей в характері акцентуйованої особистості, які можуть бути спрямовані на той вид діяльності, в якому ці якості

можуть бути корисні і важливі. Даний підхід успішно розробляється в науковій школі професора М.Г. Конюхова. Ним було доведено, що помірно виражена акцентуація, яка має соціально позитивну спрямованість, у більшості випадків стає індивідуальною психологічно важливою якістю і допомагає досягти успіху в діяльності. Саме такі акцентуації є головними детермінантами досягнень індивідуальності.

У первинній оцінці найбільш значущим є сім аспектів особистості:

- навички соціальної взаємодії (здатність ефективно спілкуватися, будувати міжособистісну взаємодію);
- орієнтація на успіх (наявність таких якостей, як завзятість, наполегливість, азартність, працездатність, схильність до ризику);
- соціальна зрілість (наявність досить сформованих особистих завдань, здатність до корекції власної поведінки);
- практичний інтелект (здатність визначити проблему і знайти практично можливі способи вирішення);
- здатність до складної роботи (стійкість до стресу, здатність планувати складну роботу і встановлювати пріоритетність завдань при дефіциті часу);
- соціальна пристосовуваність (здатність спрацьовуватися з колегами і керівництвом, пристосовуватися до організаційної культури, традицій, норм та ритуалів);
- лідерство (здатність спонукати до дії інших, вселяти навколишнім довіру).

Для успішного оволодіння діяльністю та її здійснення особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих властивостей особистості, скільки характер взаємодії і 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 і самостійно організовано діяльність.

*Досконалий рівень.* Характеризується чітким спрямуванням діяльності, її високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Фахівець самостійно планує і 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 і для того, щоб змінювати себе. Для цього необхідно фокусувати увагу на самому собі як джерелі суперечностей та проблем, вирішення яких збільшує можливості і 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 і розвиток компетенцій. Професійне самовизначення розуміємо як вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором.

Дослідження показують, що вершин професіоналізму досягають ті особистості, у яких власні потреби і мотиви фахової діяльності, фахові цілі збігаються з соціальним замовленням суспільства, яке передбачає виховання через навчання і 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 всебічного дослідження мотивації професійної діяльності, а також особливостей її формування у майбутніх фахівців.

**Висновки.** Потреба в саморозвитку, самореалізації – це основоположна складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку і самореалізації є надзвичайно значущою для багатьох сучасних дослідників особистості людини (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, В.П. Зінченко). З наявністю вираженого прагнення до саморозвитку пов'язана успішність людини в здобутку “акме”, успішність досягнення нею професійного успіху, а також становлення її індивідуальності.

Початок дорослості пов'язаний із процесом формування організму, який відповідає нормативам зрілості. Розвинуті особистісні якості, за якими стоїть оволодіння основними здобутками життя і культури, дозволяють суб'єктові культури працювати повноцінно. Зрілість – ступінь у розвитку людини, той етап, коли вона стає здатною повноцінно виконувати свої громадянські, подружні і батьківські обов'язки, а в соціальному плані вона продуктивно проявляє себе в якості діяча в тій чи іншій конкретній царині життя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 Всеукраинская научно-практическая 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 и В.Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
6. Пальчевський С.С. Акмеологія: [навч. посіб. для студентів вищих 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», «Универс». 1994. – 480 с.

УДК 159.925 : 159.954

*Ярослава Василькевич,  
Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова,  
м. Київ, [y.yaroslava@online.ua](mailto:y.yaroslava@online.ua)*

## 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, не зважаючи на жодні умовності, рамки та бар'єри. А суспільство, в якому живе талановита людина, стає багатшим, як в культурному, духовному, так і в матеріальному плані.

Поняття творчості з часом отримало не тільки позитивні конотації. Поняття творчості є ключовим у дискусіях про індустрію культури, мистецтво, культурну політику, освіту та 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 стало 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 велика різноманітність способів використання цього терміну стосовно величезної кількості дій і видів діяльності. Переважно він використовується в доволі розмитому і неточному смислі, а іноді його використання досить суперечливе.

Творчість зберігає свій нерозривний зв'язок з історичними процесами, технологіями і соціальними умовами, а також з концепціями особистості та суспільства. Саме тому атрибуція слова «творчий» до соціальної діяльності або до виробленого людиною предмету матеріальної культури неминуче передбачає оцінне судження. Неможливо використати слово «творчість» і «творчий», не маючи на увазі при цьому якоїсь оцінки або диференціації, порівняння. З огляду на це, необхідно вяснити, за якими критеріями відбувається віднесення чогось, когось або якогось виду діяльності до творчої категорії.

На сьогодні варто застосовувати більш критичний підхід до цього поняття. Необхідно вяснити значення творчості в концептуальному і філософському сенсі. У ході історичного розвитку розвинулись кілька значень поняття «творчості» та 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 аспекту творчості часто ігнорується в тих випадках, коли численні щоденні види діяльності наділяються творчою значущістю.

Присутність цього аспекту дозволяє задовільнити 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, відчують піднесення, зачаровуються тим, що вони читають, бачать або чують в художньому чи культурному продукті. Творчість може протистояти страданню, може зцілювати, володіти силою оновлення та відтворення людей.

Щоб дії людини були осмисленими і творчо продуктивними, вона в своїх вчинках повинна керуватись метою, здатною її ініціювати. Поведінка не повинна управлятися потребами, а лише цінностями, і бажано вищими. Потреби являють собою дещо ситуативно-мінливе, а цінності співвідносяться з культурними стандартами і тому більш стабільні та менш залежні від сьогочасної ситуації. Протилежним є вектор їхнього впливу на особистість. Якщо потреби штовхають людину до чогось, то цінності – притягують.

Відповідно теорії мотивації ділять на два типи – теорії тяги і 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 їх 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 їх предиктори (Т. О. Гордеева, 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.).

Особистість характеризується не просто сукупністю мотивів, але й їхньою ієрархічною організацією – системою, в яку вони об'єднані. Саме потреби спонукають людину діяти, але сенс дії надає мотив. У цьому аспекті потреби постають як дещо ситуативне, мінливе, а цінності більш стабільні та менш



залежні від ситуації. Саме цінності та їх ієрархія формують світогляд особистості як інтегральну самосвідомість.

**Мета написання 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 представляє собою складну динамічну систему. Кожній креативній особистості притаманний свій «мотиваційний профіль» або своя ієрархія мотивів, що відображає різні набори і різну вираженість мотивів творчості, які лежать в основі їх 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. Менш продуктивне функціонування мотивації творчої активності характеризується переважанням інтересу до зовнішніх нагород і заохочень, не пов'язаних із сутністю самої діяльності, – таких зовнішніх мотивів, як прагнення до влади, слави, визнання оточуючими.

Основну роль у мотивації творчої активності відіграють особисті потреби, сконцентровані на власному «Я», завдяки яким людина стає автономною та неповторною. До цієї групи потреб 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]».

I. Пуфаль-Струзік для вивчення та дослідження провідних мотивів і потреб, специфічних для ефективної творчої активності, використала розроблену

нею «Шкалу мотивів творчості». Мотиви, розміщені в шкалі, автор 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 в двох формах: прагнення до вищості (переваги) і прагнення до досконалості. «Особистості, які представляють першу з них – прагнення до вищості – прагнуть «увись» (відчуття власної значущості) та «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 росту 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 в творчості, яка проявляється у вчинках, що не є повторюваними і стереотипними. Для даного виду потреби специфічним є інтуїтивне пристосування до нових умов, що виявляється в підвищеній активізації та дієздатності, інтуїції та швидкому «схоплюванні». Головними є пізнавальна та потреба в самоствердженні. Пізнавальна потреба притаманна особистостям, які особливо виразно усвідомлюють потребу знань, прагнуть задовільнити свою допитливість, люблять досліджувати, задавати питання, прагнуть до знань, прагнуть зрозуміти світ і людей, зв'язки між подіями, факти і теорії. Потреба в самоствердженні – це тенденція до швидкої реалізації складних проблем і честолюбних цілей, до подолання труднощів у прагненні до досягнень, що сприяє підвищенню

самоповаги. Другорядними, підпорядкованими потребами виявились: 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 ростом професійності творчої особистості.

Таким чином, провідною мотивацією творчості є особиста мотивація незалежного характеру (мотивація розвитку), в основі якої лежить потреба в 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 в 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 (в 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 і споживачами творчих добутків 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 характерна незалежна особиста мотивація як провідна. Очевидно, тільки невелика група творчих особистостей може собі дозволити відволіктись від необхідності схвалення, симпатії, потреби прийняття та визнання себе іншими, і займатись перш за все вдосконаленням своєї творчості, своїм розвитком і 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. Дана 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 в творчості та пов'язане з нею прагнення до досконалості, до росту 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 в «творчому ремеслі», ріст професіоналізму та компетентності.

Мотиви прагнення до досягнень, до успіху і 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. Таким чином мотивована особистість цінує матеріальні цінності і за допомогою творчості прагне до успіху та слави, хоче бути визнаною та викликати захоплення, хоче подобатися та отримувати визнання. Способом (інструментом) для досягнення такого роду цілей стає творчість.

За результатами опитування 46% студентської молоді вважають, що навчальний процес у їхньому вищому навчальному закладі стимулює до прояву креативності, проте 31% опитуваних це заперечують.

Внутрішня мотивація є основною 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 з 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 їх 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 призводять позитивний вербальний зворотний зв'язок, похвали, нагороди, а також оцінки, які дають відповідно якості виконаного завдання, що признають компетентність і творчі досягнення суб'єкта діяльності.

Проте при певних обставинах нагорода може сприйматися як контроль, а не як позитивний зворотний зв'язок і, відповідно, вести до зниження внутрішньої мотивації та погіршення результатів діяльності. Зовнішня винагорода, яка подається в контролюючій манері, приводить до того, що діяльність уже не сприймається людиною як здійснювана з власної волі та виходячи з інтересу до неї, а себе людина сприймає як діючу в рамках зовнішніх вимог.

Таким чином, для збільшення елементів творчості у навчанні необхідно знизити кількість оцінних реакцій з боку осіб, які реалізують навчальний процес, щоб підвищити можливості вибору і 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 ростом професійності креативної особистості. Таким чином, провідною мотивацією творчості є особиста мотивація незалежного характеру (мотивація розвитку). Менш значущою для ефективної творчої активності виявилась 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.

Перспективними є подальші дослідження динаміки мотивації творчої активності студентів в умовах професійного навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж.Рензулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 1(15). URL: <http://psystudy.ru>
2. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.
3. Любарт Т. 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. ... докт. 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.

УДК159.923.2

**Вадим Васютинський,**

*Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

[tytarenko@voliacable.com](mailto:tytarenko@voliacable.com)

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ ТЯЖІННЯ ДО БІДНОСТІ І 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.*

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

Зміст ціннісних орієнтацій як окремих осіб, так і соціальних груп і верств часто-густо розглядають як важливу або й головну причину бідності як об'єктивно і 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 і 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 низьким 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 відношенні за цікавий орієнтир може правити 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. (Якщо не навчається і не набуває, то має місце формування низької самоефективності – небажаної індивідуально-психологічної риси, утворення якої істотно зумовлюють соціально-психологічні чинники, особливо на ранніх етапах особистісного розвитку).

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

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

До третьої частини ввійшли 20 висловів, у змісті яких зафіксовано окремі цінності, узяті з методик Морфологічний тест життєвих цінностей В. Сопова і Л. Карпушиної [16], Ціннісний питальник Ш. Шварца [12], Тест сенсожиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва [10], Шкала диспозиційного егоїзму К. Муздибаєва [14], Методика діагностики спрямованості особи Б. Басса [15, с 563–569], Методика діагностики парціальних позицій інтернальності-екстернальності особи Є. Ф. Бажина, Є. А. Голинкіної, А. М. Еткінда, Методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особи, Методика 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. (Частину висловів було взято з методик без змін, а частину – переформульовано й відредаговано).

***Вислови оцінювані 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 фактору (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 фактору (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%) дістав назву «Громадська активність». Найбільш навантаженим став вислів «У скрутних ситуаціях я намагаюся займатися громадською діяльністю».

Зміст п'ятого фактору (6,3%) визначили вислови, що їх сукупно названо «Самоствердження». Найтипівішим 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 питальник «Психологічне тяжіння до бідності» студентів було поділено на три групи – тих, які мають високий (47,2%), середній (32,5%) або низький (20,3%) рівень 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 та самоствердження; натомість тим, хто має високий рівень такого тяжіння, властиві слабкі орієнтації на ці цінності; а от респонденти із середнім рівнем тяжіння до бідності займали, як правило, проміжні позиції.

Показовим став вибір вислову «Моє 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 розподілилися оцінки вислову «Для мене важливо бути впливовим, справляти вплив на людей і перебіг подій», що ввійшов до фактору «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 і 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 бали. 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%) рівнем.

Основні відмінності (за критерієм Пірсона) між цими групами стосувалися висловів, які ввійшли до фактору «Прагнення саморозвитку». Так, найбільш навантажений у межах цього фактору 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) та досить рівномірно. Так, у межах фактору «Сенс життя» вислів «Моє 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 і рівня самоефективності. Виділено чотири групи: неохочі до бідності та самоефективні (сюди увійшли опитані з низьким рівнем тяжіння до бідності і високим рівнем самоефективності) – 23 особи; схильні бути бідними, але самоефективні (тут опитані з високим рівнем тяжіння до бідності і високим рівнем самоефективності) – 21 особа; неохочі до бідності та неефективні (тут мали опинитися респонденти з низьким рівнем тяжіння до бідності і 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 і 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 увійшли до факторів «Прагнення саморозвитку», «Сенс життя» і «Самоствердження», тобто тих самих, 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 – неохочими до бідності та самоефективними, з одного боку, і схильними до бідності та неефективними – із другого. У межах фактору «Прагнення саморозвитку» оцінки розподілилися таким чином: у групі неохочих 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, 2,45, 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) та «Я швидко освоююся в новій обстановці, включаюся в нову для себе справу» (3,39, 3,1, 2,57, 2,46).

Серед індикаторів фактору «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 до певної міри компенсувати власну схильність бути бідними і за рахунок цього підтримувати достатню самоефективність.

Ще більш парадоксальними виявилися співвідношення оцінок вислову «У скрутних ситуаціях я намагаюся займатися громадською діяльністю», що дістав найбільше навантаження в просторі фактору «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 – несхильні до бідності, але й неефективні.

Узагальнюючи описані дані, можна зробити висновок, що такі характеристики особи, як психологічне тяжіння до бідності та здатність до самоефективності істотно пов'язані з 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.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бабак І. М. Соціальна діагностика чинників бідності: регіональний вимір / І. М. Бабак, А. Є. Дроздік // 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 / Е. С. Балабанова : автореф. дис. ... докт. социол. наук. – Нижний Новгород, 2006.
  3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000.
  4. Бондаренко Н. Бедность и представления о бедности по результатам массовых опросов населения / Н. Бондаренко [Электронный ресурс]: ИНДЕКС/досье на цензуру. – 2005. – № 21 // <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 // Права дітей із спектром аутистичних порушень: освітні, соціальні та медичні послуги: Матер. 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. – Вып. 7. – М.: Ин-т социол. РАН, 2008. – С. 101–120.
  9. Кузина Р. З. Сравнительная социально-психологическая характеристика представителей «бедные» и «богатые» как социальных групп в условиях трансформации общества / Р. З. Кузина : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007.
  10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006.
  11. Мезенева М. В. Социальные ресурсы молодых семей в преодолении бедности (на материалах Вологодской области) / М. В. Мезенева: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Санкт-Петербург, 2012.
  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 // Социол. журн. – 2001. – № 1. – С. 5–32.
14. Муздыбаев К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психол. журнал. – 2000. – № 2. – С. 27–39.
15. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара: БАХРАХ, 1998.
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.
18. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
19. Хомра О. У. Бідність в Україні: оцінки, наслідки, специфіка характеристик в монофункціональних містах [Електронний ресурс] / О. У. Хомра // Матер. III міжнар. конф. «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 журн. 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 // Иностран. 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 / Chalachew W. W. // 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](http://www.cebi.pl/texty/maj03.doc).
26. Keplinger A. Poczucie skuteczności alternatywą dla bierności // Bierność społeczna: Studia interdyscyplinarne / Red. nauk.: A. Keplinger / 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? [Електронний ресурс] / A. Ratecka // Krytyka.org, 2006. – Режим доступу : <http://krytyka.org/index.php/artukuynaukowe/rone/280>.

УДК 159.9-053.6

**Наталія Володарська,**  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
м. Київ, [volodarskaya@ukr.net](mailto:volodarskaya@ukr.net)

## РОЛЬ СВИТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ КАРТИНИ СВІТУ І ОБРАЗУ «Я»

*У статті розглянуто особливості впливу світоглядних орієнтацій особистості на побудову картини світу і 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 у особистості будується власна картина світу. Психологічна, психотерапевтична методологія, діагностика і практика потребують подальшої розробки диференційованих характеристик, класифікаційних критеріїв, термінологічного та симптоматичного уточнення. На наш погляд, феномен світоглядного самовизначення тісно пов'язаний з само творенням особистості. Найбільш розробленим напрямком дослідження цієї проблеми є системно-синергетичний підхід. Системно-синергетичний підхід до самотворення особистості на сьогоднішній день вже апробований в гуманітарній освіті (Радчук Г.К., Буданов В.Г., Тульчинський Г.Л., Лушин П.В., Каган М.С. 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 у 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 та сама постійно знаходиться на шляху самотворення. У процесі самотворення формується значенсва 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 і підлягає, при 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 у самотворенні особистості в юнацькому віці, розкрити особливості впливу світоглядних орієнтацій на побудову картини світу та 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 та осмислення. Самоствердження особистості в різних підходах має результат в певній мірі ілюзорний і значущий тільки для даного суб'єкта і результат реальний і соціально значущий. Згідно з ми першим ілюзорним типом, людина виробляє в собі відчуття (комплекс переваги), який може стати одним із способів уникнути своїх труднощів. З позиції Е.Еріксона, в особистості виникає опір ідентичності як твердо засвоєного образу себе, який особистістю приймається і перешкоджає змінам у самотворенні.

Самотворення є складним комплексом когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій. Самотворення визначається самоствердженням цінності власного «Я», його сили і значущості. Самотворення особистості здійснюється шляхом екстерналізації своєї цінності ззовні з метою підтримки іншими. Сутнісним в прямому своєму значенні слова не є власне життя, це є можливість існування індивідуального, приватного. Життя виникає, як обособлення частки суцього, як індивідуація – диференціація – сепарація – відокремлення. Existence – латиною „виділення з суцього”, з цілого. Відокремлення власного «Я», відчуття самості, внутрішньої унікальної цілісності і створює умови самотворення, здатності до самоусвідомлення і рефлексії, здатності відчувати і думати, набувати характер і нахили, свою думку, ставлення до світу. Навіть несвідома частка «Я» стає умовою формування самоусвідомлюючої самості, відокремленості, „іншості”, здатності жити за власними потребами, життєвими сценаріями.

Однією з ліній дослідження становлення світоглядних орієнтацій особистості в юнацькому віці є визначення життєвих смислів. Проблема оволодіння людиною смислом своєї життєдіяльності, побудови світогляду, висвітлювалась такими провідними авторами, як В.Франкл, Ж.-П. Сартр, І. Ялом, М.Бубер та ін. В російській психологічній науці ця проблематика розробляється в роботах Ф.Ю.Василюка, Л.С.Виготського, Б.В.Зейгарнік, В.А.Іваннікова, Д.О. Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна. Серед українських психологів, які досліджують питання світоглядних орієнтацій, смислу 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 смислова сфера підпорядковує собі всі інші життєві прояви, визначає спрямованість пізнання, вектор становлення особистості. Причому показниками особистісного самовизначення є той вибір, в якому перевага віддається цінності більш високого рівня. Тому гуманістична психологія визнає можливість гармонійного існування людини лише за наявності у неї "високого" смислу життя [2, с. 5]. Прагнучи з'ясувати генезу здатності особи до отримання такого досвіду, необхідно розрізняти: а) високорозвинену (поєднану з рефлексією) форму екзистенції, яка спонукає людину до свідомих вчинків, відповідних критеріям високої духовності; б) менш розвинені форми екзистенції; в) внутрішні передумови становлення форм, вказаних вище.

У своєму дослідженні ми спираємося 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 або 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 наступні: любов, добро, правда, краса, гармонія, активність, досконалість, відповідальність, справедливість, честь, совість, свобода та ін. Дослідження проявів кожного з 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; ймовірнісний (стохастичний) детермінізм неklasичної, гуманітарно-зорієнтованої психології (насамперед – числені 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 найголовнішими детермінантами особистісних змін. Через діалог своїх конфліктуючих сторін особистість бере відповідальність за власний вибір своїх 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]. Становлення світоглядних орієнтацій відбувається в процесі соціального наслідування в сім'ї, в оточенні однолітків, в освітніх закладах та інших соціальних інституціях. Світогляд особистості формує власний соціально-психологічний світ, в якому вибудовується ієрархія цінностей, цілей, життєвих смислів. Становлення світоглядних орієнтацій особистості опосередковується впливом життєвих стилів оточуючих, їх життєвих сценаріїв, систем відносин, ставлень, цінностей.

Для визначення зв'язку сформованості життєвих цілей та світоглядних орієнтацій особистості ми використали методикку дослідження системи життєвих смислів В.Ю. Котлякова, методикку М.Рокича (визначення ціннісних орієнтацій), методикку СЖО (смысложиттєвих орієнтацій) Д.Леонтьєва та Must-тест (визначення життєвих цінностей особистості) П.Н. Іванова, Є.Ф. Колобової. Експериментальне дослідження показало нагальний стан осмисленості життя та домінуючі цінності даного вікового періоду. В дослідженні брали участь 72 особи юнацького віку, серед них 30 осіб – студенти Київської дитячої Академії мистецтв, та 42 особи – учні середньої загальноосвітньої школи м. Києва. Обстеження проводилось з метою з'ясувати особливості ціннісно-смыслової сфери, а також з метою знаходження відмінностей між життєвими цінностями та осмисленням життя між різними групами, а саме – творчо обдарованими юнаками (Київська дитяча Академія мистецтв) та юнаками, що навчаються в звичайній школі.

З метою перевірки наявності взаємозв'язку між показником загальної осмисленості життя (ОЖ) тесту СЖО Леонтьєва 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 методиккою дослідження системи життєвих смислів Котлякова та категоріями термінальних та інструментальних цінностей за методиккою 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  $p \leq 0,01$ ), та когнітивними ( $r = ,655$ ,



при  $p \leq 0,05$ ) категоріями життєвих смислів (за методикою дослідження системи життєвих смислів Котлякова). Вищий показник ОЖ у тих студентів, що орієнтовані на домагання успіху, кар'єрні досягнення та 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» та «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 своїм 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. Що говорить про те, що зв'язок різних категорій життєвих смислів з 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) наступні. 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 інструментальними: «життєрадісність» ( $r = ,268$ , при  $p \leq 0,05$ ), «відповідальність» ( $r = -,399$ , при  $p \leq 0,01$ ), «терпимість» ( $r = -,297$ , при  $p \leq 0,05$ ). Таким чином:

– чим вищий показник ОЖ, тим менш значущий розвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення) та більш значуща свобода (самостійність, незалежність у судженнях та вчинках);

– чим вищий показник ОЖ, тим більш значущою є відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватись слова) та 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 класу СЗШ були отримані наступні дані. Значущими для студентів Академії виявилися наступні 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 та свободу;

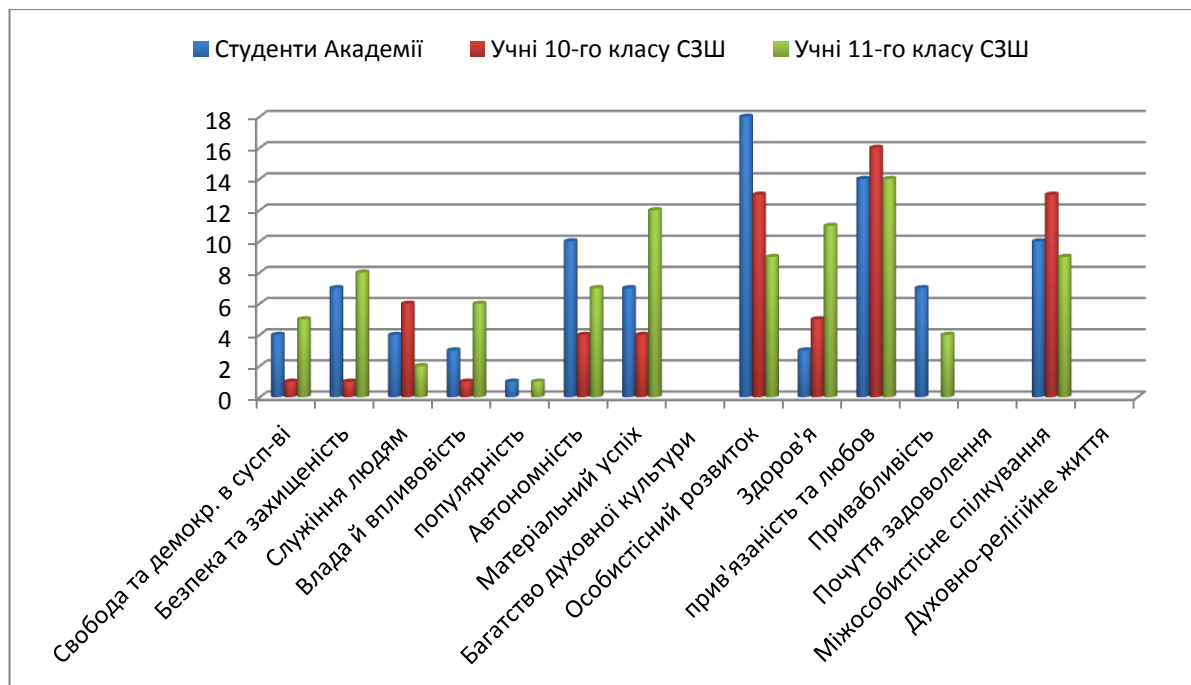
– чим вищий показник загальної осмисленості життя (ОЖ) студентів Академії, тим менше при досягненні цілей цінується самоконтроль та чесність (можна сказати й навпаки: чим більше юнак цінує чесність та самоконтроль, тим у нього нижчий показник загальної осмисленості життя).

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 зворотній 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 більш цінують акуратність (вміння дотримуватись порядку у речах та справах) ( $r = -,475$ , при  $p \leq 0,01$ ), відповідальність (почуття обов'язку, вміння дотримуватись слова) ( $r = -,451$ , при  $p \leq 0,01$ ) та 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  $p \leq 0,01$ ) та непримиренності до недоліків в 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» та «щасливе сімейне життя». На відміну від студентів Академії, учні звичайної школи на першому місці виділили здоров'я (фізичне та психічне), що у дівчат з Академії займає третє місце, а у 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). 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,

## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

що тісно пов'язані з учбовою діяльністю (міжособистісне спілкування). Найбільш вираженими термінальними цінностями є матеріальне становище, активні соціальні контакти, потреба у досягненнях, духовне задоволення та власний престиж.



**Рис. 1.** Результати за тестом «Визначення життєвих цінностей особистості» (Must-тест) (П.Н. Іванов, Є.Ф. Колобова).

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 приділяють 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. Керуючись принципом інтегральної суб'єктності особистості, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлексорного 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, ми визначали детермінанти розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в юнацькому віці.

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється адаптивною активністю особистості, здатністю до морально-психологічної саморегуляції (через усвідомлення обов'язку, відповідальності, прояву сумління «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 між особистих контактах, ефективні стратегії комунікацій; самореалізація: особиста та професійна самореалізація має свої ефективні стратегії, що не шкодять образу Я, наявність життєвої компетентності.

Процес самотворення має бути заснований на волі самої особистості, її здатності рухатися вперед і розвиватися, здатності бути собою, усвідомлювати власні потреби. Це пов'язано зі здатністю особистості контактувати з іншими, зі світом в цілому. Здатність до контакту, до взаємодії та співчуття є водночас і відображення і умова того, що особистість існує.

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.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. – 40с.
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**

*Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка, м. Дрогобич  
[halyan@ukr.net](mailto:halyan@ukr.net)*

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЗДАТНОСТІ

*У публікації представлений аналіз саморегуляції та її місця у структурі особистості. Висвітлюється роль суб'єкта і його активності у саморегулятивному процесі. Зокрема вважається, що на певному рівні розвитку особистості, який характеризується вищим рівнем активності і 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 у 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 і максимальної мобілізації власних потенційних можливостей, вияву високого рівня само активності. Відтак, опрацювання схеми наукового аналізу проблеми саморегуляції для проведення дослідження є вельми важливим прикладним завданням, розробка якого спрямована на допомогу особистості у подоланні перешкод та 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. Кузнєцова, Г.С. Никіфоров, 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. Бобнєва, В.О. Ядов та ін.). Окремо можна виділити мотиваційно-сміслову саморегуляцію як власне особистісну саморегуляцію. У цьому аспекті заслуговує уваги дослідження Ж.П.Вірною мотиваційно-сміислової регуляції у професіоналізації психолога [5]. Мотиваційно-сміслові 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 наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчує, що, незважаючи на значну кількість публікацій, немає чіткого визначення поняття «саморегуляція». З огляду на це *метою* нашої публікації є теоретичний аналіз сутності саморегуляції як психологічної категорії та її місця у структурі особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Вперше слово «саморегуляція» з'явилося в кібернетиці і 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 і поведінки людини з'явилася лише в 70-х роках ХХ століття. Проблема саморегуляції тісно пов'язана з 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. Ксенофонтова). 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», з чого можна припустити, що ці процеси досить близькі. Регулюючу 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 і управління різними видами і 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]. Згадані принципи є актуальними і сьогодні, коли перед усією системою освіти стоїть завдання максимального розкриття в учневі, студентові його активних самостійних дієвих початків, його індивідуального своєрідного творчого потенціалу.

О.О. Конопкіним досліджувалися механізми саморегуляції діяльності, зв'язки системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з

особистісними індивідуальними особливостями та 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 і змістовно буде саморегуляція, такою і буде діяльність. У цьому їх єдність, але не тотожність, оскільки вони можуть не співпадати за своєю спрямованістю, структурою, сенсом і часом протікання. Це було доведено як в 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. На нашу думку, концепція О.О. Конопкіна є глибоко розробленою з погляду ланок саморегуляції та їх взаємозв'язків. Автор представив чітку схему функціонування регуляторного процесу, розглядаючи окремі механізми, що забезпечують його цілісність.

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 і функціях стилю саморегуляції і регуляторного досвіду; від досліджень усвідомленої саморегуляції сенсомоторики і функціональних станів в 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 із структурними компонентами особистості. Дослідник вважає, що регуляція, з одного боку, виступає

центральною компонентом особистості, а з іншого – реалізується через взаємодію особистісних компонентів. А.С. Шаров виділяє такі структурні компоненти особистості, як ціннісно-смісловий зміст, активність і рефлексія. Ціннісно-смісловий зміст включає систему домінуючих цінностей, сенсів, мотивів, цілей, виступаючих загальним орієнтиром в житті людини. Активність виконує функцію реалізації значущого для особистості в зовнішньому і внутрішньому світі. Рефлексія виконує роль зворотного зв'язку в життєдіяльності людини, функцію контролю і узгодження. Регуляція є центральним компонентом в структурі особистості, який реалізується через взаємодію і різні типи зв'язків окремих компонентів структури особистості.

Як бачимо, ключовим компонентом процесу саморегуляції особистості є суб'єкт і його активність. І це не дивно, адже виконуючи функції побудови системи різноманітних відношень людини і світу та 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 і 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 і на конкретно-експериментальному рівні розв'язувати проблеми співвідношення цих властивостей в 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 терміну «суб'єкт», представленого у працях К.О. Абульханової [1], пов'язане з уявленням про людину як особистість, що досягла вищого рівня своєї активності і цілісності буття у світі. Здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на ідеальний предмет практичного перетворення, бути у гармонії з 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 у здатності протистояти обставинам [4]. Автор визначає суб'єкта 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. В рамках розробленого дослідницею системно-суб'єктного підходу різні контури активності, властиві дорослій людині, є одиницями ціннісно-сміислової регуляції життєдіяльності.

В якості об'єкта 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 у 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 з 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 схиляємося 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 у 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. Виняток становлять лише ті індивіди, у яких з тих чи інших причин відсутній, не сформований функціональний орган психіки, здатний здійснювати таку регуляцію життя, тобто особистість.

З іншого боку, відповідальність людини за своє життя і 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 і 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 в культурі та історії людства. На цьому рівні він свідомо підпорядковує власне життя логіці розвитку



цих метасистемних стосовно його життя утворень, що поза сумнівом представляє вищий рівень розвитку суб'єктності людини.

Д.О. Леонтьев 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 і відповідають за критичні процеси зміни смислових орієнтацій; *смисловий рівень*, утворений смисловими структурами особистості, в яких кристалізовані конкретні змістовні відносини людини із світом і 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 в свій репертуар. Суб'єкт для Д.О. Леонтьєва виступає лише як функціональне відношення, що виникає в конкретній діяльності, і 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 стрижньовою структурою суб'єкта, яка задає напрям його самоорганізації і саморозвитку. Це узгоджується з розумінням смислової сфери як центральної структури особистості. Суб'єкт, виступаючи носієм всіх природних і соціально набутих властивостей, здібностей і якостей, є стрижнем психічної організації людини. Він виконує роль виконавчої ланки, стратегії реалізації і розв'язання задач, яка відповідає індивідуальним ресурсам і особистісним завданням, в конкретних життєвих ситуаціях і обставинах.

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'єкта з об'єктивною дійсністю, підпорядкування діяльності ієрархії цих відносин, смислової регуляцію цілісної життєдіяльності людини. Лінії становлення особистості, суб'єкта і 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 і 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 з центральних місць в 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 вчених 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 педагогічної 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 і 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 і 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 з 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, і які є основою її самодетермінації. На певному рівні її розвитку людина здатна стати суб'єктом своєї життєдіяльності як системної цілісності.

Нової якості смислової регуляція життєдіяльності набуває з появою і розвитком у людини системи особистісних цінностей. Перетворення смислової сфери в ціннісно-смислову, поява ціннісного вимірювання життєвого світу виводить 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 напрямки дослідження саморегуляції, вельми доречним видається вивчення специфіки ціннісно-сислової регуляції життєдіяльності людини та місця особистісних цінностей серед інших смислових утворень особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 : Видавничий будинок «Елада», 2012 – 608с.
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-сислова регуляція у професіоналізації педагога: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Ж.П. Вірна – Київ, 2004. – 39 с.
6. Грибенюк Г.С. Розвиток саморегуляції у професійній діяльності майбутніх рятувальників: монографія / Г.С. Грибенюк. – Черкаси: Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2006. – 539 с.
7. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посібник / М.В. Гриньова. – Полтава: АСМІ. – 2008. – 268 с.
8. Ежегодник Российского психологического общества. – М.: Эслан, 2004. – 400с.
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 со-бытия / 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 психологии 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.

Статтю подано до друку 2 липня 2014 року

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Статтю присвячено розгляду психологічним особливостям дослідження творчої активності людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання творчого розвитку у похилому віці є актуальним та недостатньо розкритим. У зв'язку з цим, розвиток людей похилого віку є одним з найменш визначених понять психологічної науки. В 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 визначено напрямки розвитку творчої активності особистості в похилому віці, а 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 vistraivanie activity of people with the help of leading modeling techniques of psychological processes. The result of our study was psychological factors methodological tvorcheskoy Active. 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.*

**Key words:** *psychological, creative activity, activity.*

**Постановка проблеми.** Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються у 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 акацентуванням 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 то питання походження, структури й розвитку активності людей похилого віку, діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, проблему педагогічного керування творчим процесом, індивідуального підходу до розвитку активності в похилому віці та багато інших. Актуальність теми дослідження пов'язана з сучасними уявленнями про неперервність процесу розвитку особистості протягом усього життя. Підвищений інтерес до даної проблеми обумовлений збільшенням тривалості життя і демографічного постаріння населення, яке привело світове співтовариство до пошуків глобальних світових стратегій оптимізації свого шляху з окремою розробкою програм розвитку особистості в похилому віці.

Питання розвитку в похилому віці досліджували багато науковців (Л. Анциферова, Г. Крайг, О. Краснова, А. Лідерс, Є. Чуєва, А. Филозоп, М. Єрмолаєва, Н. Єрмак та ін.) [1; 9; 11]. Останні розробки у цьому напрямку (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 у 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.** В сучасному світі, завдяки збільшенню тривалості життя, постає питання безперервності розвитку особистості протягом життя та можливостей особистісного розвитку людини похилого віку, затребуваності її трудових і 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]. В психологічній науці проблема розвитку в період похилого віку розглядається у двох напрямках: перший підхід розглядає період пізньої зрілості, як період компенсації і адаптації (О. Краснова; А. Лідерс; М. Єрмолаєва; П. Балтес; і др.) [1]; другий підхід 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 внутрішньопротиричний процес, де поряд с 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 «зворотній розвиток», «інволюція» не відповідають самій природі процесу старіння. Б. Ананьєвим [2] показано гетерохронність людини як результату неспівпадіння 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. Пряжніков [6; 11] визначає соціальну ситуацію розвитку людей похилого віку та їх провідну діяльність, як «пошук себе» в новій якості, пробу своїх сил в самих різних видах діяльності – це самовизначення методом «проб і помилок»; знаходження нових контактів в суспільній чи триваючій професійній діяльності, у дозвіллевих захопленнях пенсіонери змінюють одне захоплення за другим, спростовуючи уяви про їх «ригидність»: вони досі продовжують шукати себе, шукати сенси в різних діяльностях згідно принципу: «Поки я роблю хоч щось корисне для оточуючих, я існую і потребую до себе поваги» [11, с. 132].

Одним з основних напрямків у психології старості є психологія розвитку (В. Франкл, Е. Еріксон, К. Юнг) [1; 11]. К. Юнга [1] в похилому віці вбачає нові можливості для саморозвитку, так як не треба встановлювати стільки зовнішніх зв'язків для форсованої соціалізації, а людина поглинута внутрішньою роботою самопізнання (самореалізації), котру науковець назвав «індивідуацією». Людина може віднайти новий повновісний розвиток своєї особистості і в цьому віці здатна прийняти в своєму «Я» як «жіноче», так і «чоловіче» начало і має своїм обов'язком виробити цілісний погляд на життя, результатом якого є стійка і норовлива рівновага [11].

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 виступає 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 і досягнення нового рівня самовтілення особистості у світі» [4, с. 89], а наявність здібностей та 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 ситуативним і власним творчим можливостям, що цілеспрямовано і 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 всього 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 і 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 вирішенню 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 похилого віку є *розвиток его-інтеграції, що включає рефлексію і само проявлення*. За позитивних результатах цього процесу всі «Я»-компоненти можуть бути прийняті як інтегровані, тобто его-інтеграцію 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. Александровою [1] *суб'єктність* розглядається як процес самовизначення людини похилого віку шляхом актуалізації смислу життя, осмислення та зміни «Я» - образу, і, можливо, пошуку нової ідентичності. Вченим виявлено, 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 обумовлює прийняття і суб'єктивні переживання власної старості,

внаслідок чого формується спосіб індивідуальної організації життєдіяльності, котрий «відповідає якостям особистості, її відношенню до діяльності і потребам, об'єктивним характеристикам даного виду діяльності» [1, с. 36].

П. Балтес [11] розглядає життєву компетенцію, знання фактів і стратегій прожитого життя як механізм, корегуючий і підтримуючий 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 інтеграція особистісних структур є показником конструктивності (прогресивності) розвитку особистості і обумовлюють 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 і самореалізації як складові складного, об'єктивно втілюваного процесу розвитку суб'єкта. Саморозвиток [8] пов'язано з об'єктивно закладеним в людині прагненням, потребою, необхідністю самопізнати, 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 в 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 та 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, бо в кожній людині закладено здатність до творчості [2].

У психології є мало вивченим усвідомлення особистістю похилого віку потреби в творчій реалізації особистісного досвіду відносин 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 і зниженням рівня рефлексивності, а через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба

збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С. Максименком [6], а саме – опредметнення, який являє собою форму власне творчої активності.

Тому, на нашу думку, в похилому віці надбання сенсу життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення і усвідомлювання величезного життєвого досвіду: стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, самоорганізації та неповторності й екзистенційної конечності 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 перетворюючу, трансформуючу здатність, рушійну силу до формування такої системи уявлень своїх творчих можливостей соціумові, котра дозволяє досягти найвищих результатів самореалізації в якості суб'єкту свого життя й підійти до нового рівня саморозвитку, що, по суті, вважає В. Наумова [9], являє собою акмеологічний аспект творчого розвитку людини.

Існують певні розбіжності у поглядах на проблему творчої активності в онтогенезі. Так, у дослідженнях М. Фора [4] доведено, що з віком такі показники креативності як: швидкість, оригінальність та гнучкість – знижуються, бо накопичення життєвого досвіду призводить до того, що людина все менше може потрапити у ситуацію, де знадобиться пошук нестандартних, оригінальних способів її розв'язання, отже, творча активність, як креативність стає незатребуваною. Г. Уоллес [1] вважав, що творча особистість самореалізується різними шляхами на кожному з етапів онтогенезу, де, зокрема, етап подальшої постпрофесійної розробки збігається з похилим віком людини – від 60 до 70 років, де генералізація, узагальнення, зменшення продуктивності є характерними ознаками цього періоду, проте, на думку вченого, на цьому етапі з'являються нові види діяльності – навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота.

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 приналежності до суспільства. Спектр таких соціально значимих видів діяльності може бути самим 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 і теплі стосунки з оточуючими [11].

Уява про життя в старості, як про повноцінне, визначається встановленими 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 і характер зайнятості мають другорядне значення і можуть бути самими різними; прагнення до діяльності і зайнятості – це те, що наповнює життя в старості життям, вважає Н. Шахматов [11].

В старості виникає здатність до узагальнення надзвичайно багатостороннього, широко розгорнутого і все зростаючого досвіду та може піднести людину на таку висоту духу і таку високу точку огляду, де всі буденні проблеми не досягають і слабкого наближення до дальніх горизонтів життя [11]. Почуття, що ти потрібний іншим людям вважається найважливішою умовою задоволеності в старості, а свобода, що з'явилася у постпенсійний період у результаті звільнення від професійних і сімейних обов'язків, використовується для *самостійного планування* свого життя [11, с.61] «у відповідності колишніми, теперішніми інтересами, прив'язаностями і особистими устремліннями». Дослідження К. Страшикової і М. Тульчинського [11] довели, що одним з проявів процесу реституціоналізації в старості формування мотиву діяльності з естетичною направленістю.

О. Березіна [6] виявила, що при «правильному» підході до старіння пізня дорослість може стати періодом розвитку й творчого розквіту, де збереженню високої життєздатності й працездатності людини у похилому віці сприяють: рівень освіченості, рід занять, зрілість особистості та ін. Багато чоловіків та жінок, що досягли пенсійного віку, показують високу збереженість здоров'я й інтелектуально-мнестичних функцій [6], а при вивченні творчої активності осіб похилого віку [6] виявлено, що потребу в самовираженні (писати вірші, малювати, щось вивчати та ін.) відчують 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 формовиявляється.

Як вважають дослідники [5; 6; 9], творчу продуктивність проявляють до глибокої старості люди, що зберегли вільнодумство, незалежність поглядів, тобто. якості, притаманні юності, зберігаючи високу критичність по відношенню до

своїх праць, а в структурі їх здібностей оптимально сполучаються здібність до творчості з рефлексивним інтелектом [3; 11]. У багатьох дослідженнях стверджується, що в похилому віці у людини з'являються нові види діяльності – навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота, висока ефективність роботи підтримується людьми похилого віку в таких видах діяльності, як музичне виконання і композиція, шахи, бізнес, що, на думку Н. Шахматова [11], забезпечується процесами компенсації зростаючого досвіду і є механізмом підтримки людьми похилого віку своїх когнітивних функцій в різних видах розумової діяльності, пам'яті і прийнятті рішення.

В. Рудькевич та О. Рибалко [11] виявили, що чим вищий рівень творчої активності особистості, тим менше 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] вважає внутрішню потребу бути зайнятим; конструктивну психологічну установку та довіру до інших; адекватне сприйняття теперішнього; оптимальне ставлення до майбутнього; відносно різносторонні інтереси, направлені на себе і на інших; позитивне вирішення 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 і 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 і 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 напрямки прогресивних чи адаптивних стратегій старіння з відповідним переструктуруванням життєдіяльності в творчу активність власного життя. Якщо завідомо притримуватися певних правил: підтримувати здоров'я на протязі всього життя; мати улюблену справу, котрою можна займатися в даних умовах; зберігати оптимістичну налаштованість; бути внутрішньо незалежним від других людей і оточуючих умов та розвиваючи творчу активність, то пенсійний вік може виявитися найприємнішим часом життя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова Н.Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: дисс.... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Александрова Наталия Христова. – М.: 2000. – 212 с.
2. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество. Сборник. – Л.: Наука, 1982. – С. 236–242.
3. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. – М., 2010. – Т.31, №6. – С. 50–56.
4. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости // Психологический журнал. – М. – 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. Березіна О.О. Індивідуально-психологічні чинники особистісного розвитку в період геронтогенезу: автореф дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Олександрівна Березіна. – К.: 2012. – 19 с.
7. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – М.: 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 / Валентина Александровна Наумова. – П.-Камчатский, 2013. – 209 с.
10. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев: – М.: Изд-во Ексмо, 2000. – 347 с.
11. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. – М.: Медицина, 1996. – 304 с.

УДК 159.923.2

Олена Галян,

Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені І. Франка,  
м. Дрогобич, [galyan-elena@mail.ru](mailto:galyan-elena@mail.ru)

## 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 у 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. Йдеться про широкий спектр особистісних особливостей, які впливають на результативність здійснення професійної діяльності, особисту зацікавленість особистості у 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 у ситуації її засвоєння (етап навчання у ВНЗ).

Як показує досвід, привабливість професійної діяльності психолога для багатьох юнаків і дівчат пов'язана з одного боку, з можливістю впливати на свідомість навколишніх, що відображає прагматичний аспект їх професійного вибору, пов'язаний з позиціонуванням власної особистості, потребою у

самоствердженні шляхом використання маніпулятивних стратегій впливу, отриманням доступу до спеціальних знань. З іншого боку, можна спостерігати вияв прагнення використовувати професійні знання, уміння і 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 у 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 у 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. Вчений 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 і внутрішньо детермінованим процесом. Про важливість врахування цього факту наголошує О.М. Борисова [4], вказуючи 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 у дослідженні особистісного підходу до професійного становлення особистості набувають питання мотиваційно-сислової 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, 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.

Не зважаючи на доволі ґрунтовні теоретичні напрацювання, недослідженими залишаються питання особистісної складової мотивації професійного вибору майбутніх психологів, які необхідно враховувати при організації навчальної діяльності студентів ВНЗ, що передбачає не тільки засвоєння конкретних компетенцій, але й професіоналізацію їх когнітивної, особистісно-цінної, афективної сфери тощо.

**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 вказує 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 професійної діяльності.

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 і 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.

Особлива роль самосвідомості та духовності у професійному становленні майбутніх психологів пов'язана зі складністю предмету їх фахової діяльності – особистість Іншого, його індивідуальність. У процесі життєдіяльності кожна

людина набуває власної унікальної моделі світу, а це виявляється у комбінації її суспільного й особистого досвіду, впливає на самосприйняття та сприймання навколишніх. Отже, аналіз особистісних особливостей клієнта, його прагнень, настанов, переконань є змістом професійної діяльності психолога і визначає ситуацію його взаємодії з клієнтом, організацію ним рольової поведінки.

Підвищені вимоги до особистісних якостей психолога у 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 особистісні якості студентів, набуття ними індивідуального способу здійснення себе в професії, відкриття і збагачення власного "Я" через можливість і гуманістичну сутність професійної діяльності (Н.М. Нікітіна [10]).

У процесі розвитку професійної самосвідомості студентів – психологів (крім особистісних якостей) важливу роль відіграє мотиваційна складова, яка не тільки визначає зміст спонукування до здобуття цього фаху, але й у подальшому може впливати на мотиваційно-особистісну готовність до професійної діяльності. Сформовані мотиваційно-ціннісні настанови, наявність розвинутих інтересів, ціннісних орієнтацій, цілей, достатній рівень розвитку самосвідомості є основними особистісними детермінантами професійного становлення.

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 у спонукальному компоненті професійного вибору. Адже загальновідомо, що попередній досвід трудової діяльності може бути як стимулюючою, так і стримуючою умовою формування професійної ідентичності особистості. Невдалий досвід роботи в конкретній галузі виробництва, або свідомо зміна професії на основі більш досконалого пізнання своїх здібностей і можливостей, будуть впливати на мотивацію професійного вибору.

Для дослідження спонукального компоненту при виборі майбутньої професійної діяльності ми використали методіку "Мотиви вибору професії", яка дає змогу оцінити рівень вияву кожного з чотирьох типів мотивації. Йдеться про

## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

*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 уміння 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 представлені у 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 у 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 у самопізнанні, самодопомоги та самореалізації на основі поглибленого вивчення психології людей, а також орієнтації на соціальну цінність професії психолога у суспільстві.

Розглянемо розподіл мотиваційних тенденцій у студентів, які вивчають психологію, здобуваючи другу вищу освіту (Центр перепідготовки).

## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

Як видно з рис.2, переважаючим видом мотивації у них також є внутрішні індивідуальні мотиви (64,3%). Однак їх представленість є вищою, ніж у студентів денної форми навчання.

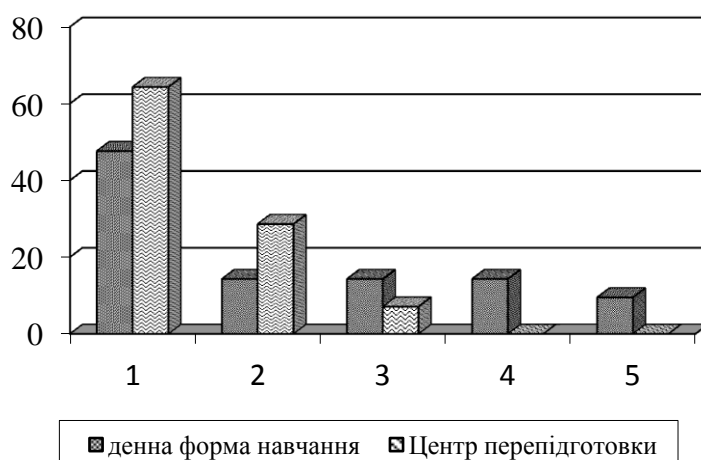
Другими за вираженістю є внутрішні соціальні мотиви (28,6%). Їх вияв, на наш погляд, видається логічним, зважаючи на ситуацію професійного вибору цієї категорії респондентів – більш усвідомлений підхід до оцінки професійної перспективи.

Як бачимо з рис. 2, продовжують виявлену тенденцію і решта 7,1% досліджуваних. У них також домінує внутрішня мотивація, причому однаково виражені як внутрішні індивідуально значущі мотиви, так і внутрішні соціальні мотиви.



**Рис. 2.** Розподіл мотивів професійного вибору у майбутніх психологів (Центр перепідготовки)

Порівняльний аналіз двох груп респондентів показав збереження основних тенденцій у мотивації професійного вибору (рис. 3).



**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.

Так, домінуючі позиції належать трьом типам внутрішніх мотивів: внутрішні індивідуально значущі, внутрішні соціальні і 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 і 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 з психології. Для студентів денної форми навчання мотивація професійного самовизначення відображає потребу у самопізнанні, самодопомозі та самореалізації на основі поглибленого вивчення психології людей, а також орієнтацію на соціальну цінність професії психолога у суспільстві.

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 у бесіді зі студентами було з'ясовано зміст професійних характеристик, які, на думку досліджуваних, є найважливішими у 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.

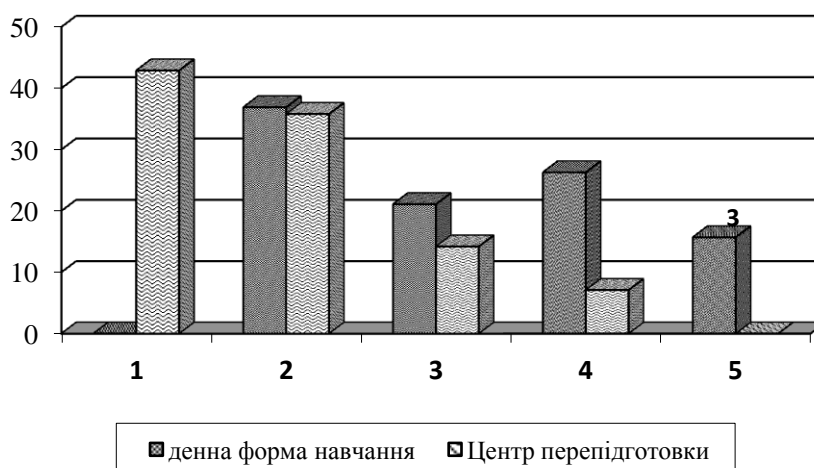
Результати самооцінювання респондентами власних професійних характеристик представлені на рис. 4.

У студентів денної форми навчання найбільшу вираженість має адекватне з тенденцією до завищення оцінювання рівня розвитку у себе необхідних професійних якостей (36,9%). Отже, вони достатньо адекватно сприймають себе у



ситуації реалізації професійних функцій, є впевненими у можливості здійснення усієї 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 не значущо.

У студентів Центру перепідготовки найбільшу вираженість має середній адекватний рівень самооцінювання професійних якостей. Такий показник виявлено у 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 у 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 розвитку особистісного потенціалу.



**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 – неадекватно завищена самооцінка; 5 – неадекватно занижена самооцінка.

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. Йдеться про вираження неадекватно завищеного (7,1%) рівня самооцінювання.

Аналіз отриманих результатів показало широкий спектр вияву рівнів самооцінки у студентів денної форми навчання. Вони здебільшого характеризуються адекватною оцінкою з тенденціями до завищення та зниження власних професійних якостей, а також наявністю осіб з яскраво вираженою здатністю до значного завищення або заниження особистісних проявів, що реалізуються у професійній діяльності. Саме це дає змогу констатувати недостатню обізнаність студентів з власними особистісними особливостями, або спотворене уявлення про можливості реалізації особистісної сутності у професійній взаємодії.

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, вивчаючи психологію, більше обізнані з власними особистісними особливостями та реально оцінюють відповідність їх вимогам майбутньої професії.

Не зважаючи 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 у 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.

На наш погляд, найбільш вдалим є поєднання внутрішніх індивідуально значущих та внутрішніх соціальних мотивів. Адже, важливість розуміння психічної реальності клієнта та власних меж психологічного простору і можливостей допомоги "Іншому" у вирішенні проблемних ситуацій його життя відображається у внутрішній мотивації, де активно взаємодіють як індивідуально значущі для самого психолога, так і соціальні мотиви. За такого підходу спостерігається єдність психічної активності психолога і клієнта. Самооцінка у цієї групи досліджуваних студентів характеризується великим розкидом показників: від неадекватно завищеної до неадекватно заниженої. Отже, ці студенти не володіють достатнім рівнем уявлень про власні особистісні особливості та оцінюють їх або вкрай критично, або з явним перебільшенням здатності до реалізації суб'єктної активності у реалізації професійних функцій.

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 професійно важливих 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 і смисли забезпечує можливість формування адекватного ставлення до реалізації власного особистісного потенціалу студентів у професійній взаємодії.

Комплекс мотивів впливає на суб'єктивне визначення і оцінку ситуацій професійної взаємодії, зумовлює формування когнітивно-емоційних оцінювальних структур, які детермінують особливості поведінки у професійному спілкуванні.

Подальші наукові пошуки пов'язані з розробкою системи психологічного супроводу студентів – майбутніх психологів на етапі навчання у ВНЗ з метою адекватного формування їх професійної ідентичності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. ... 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... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ж.П. Вірна. – К., 2004. – 414 с.
7. Грищенко Д.Ю. Мотивация выбора профессии психолога: дис. ... 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/](http://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: [монография] / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

УДК: 159.923.2:159.922.6

**Оксана Гринів,**

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [oksana.gryniv@rambler.ru](mailto:oksana.gryniv@rambler.ru)*

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

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

**Ключові слова:** *рання дорослість, життєві сфери, пріоритети минулого, теперішнього і 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 і самовдосконалення особистості передбачає прийняття та безперервну ревізію цінностей, моральних орієнтирів, сенсів. Ревізуючи і 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 і переосмислення різноманітних напрямків та сторін свого життя.

Одним із найбільш динамічних періодів у житті людини є період ранньої дорослості, коли з'являються нові перспективи розвитку, можливість та потреба самостійно обирати та 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 відносно себе, інших людей та світу [3, с. 357-455]. На наш погляд, саме у цей період особистість самостійно визначає, яким буде її життя в майбутньому, які ролі їй вдасться засвоїти, які задачі вирішити, чого досягнути [2].

Рання дорослість як особливий віковий етап життя людини представлений у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: К. Абульханової-Славської, І Анциферової, Ш Бюлер, Е. Еріксона, Т. Титаренко Г.Шихі та ін. Духовний вимір особистості, цінності, життєві пріоритети загалом та у ранній дорослості, зокрема, висвітлені у працях сучасних вітчизняних дослідників: 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 та жінок у сучасних життєвих умовах потребує щораз нових емпіричних досліджень.

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

**Завданнями дослідження є:**



1. Методом контент-аналізу виокремити перелік найбільш актуальних пріоритетів сучасної молоді.

2. Дослідити пріоритети минулого, теперішнього і майбутнього сучасних чоловіків та жінок періоду ранньої дорослості; здійснити їх порівняльний аналіз.

Поставлені завдання визначили і комплекс методів нашої роботи, до яких увійшли: бесіда, структуроване інтерв'ю, авторська анкета, методи кількісного та якісного аналізу. (*к-аналіз як метод якісного аналізу, чи повторюватись?*)

Вибірка дослідження формувалась шляхом рандомізації, кількість досліджуваних становить 176 людей: 92 жінки та 84 чоловіків, віком від 20 до 25 років.

Емпіричне дослідження проблеми здійснювалося у 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, представлений у табл. 1.

Наступним етапом дослідження стало застосування авторської анкети, де перед досліджуваними було поставлено завдання визначити свої життєві пріоритети в минулому, теперішньому і майбутньому. У анкеті досліджувані давали відповіді на запитання стосовно представленого переліку (табл. 1).

*Таблиця 1*

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

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

Зокрема, основними запитаннями були такі:

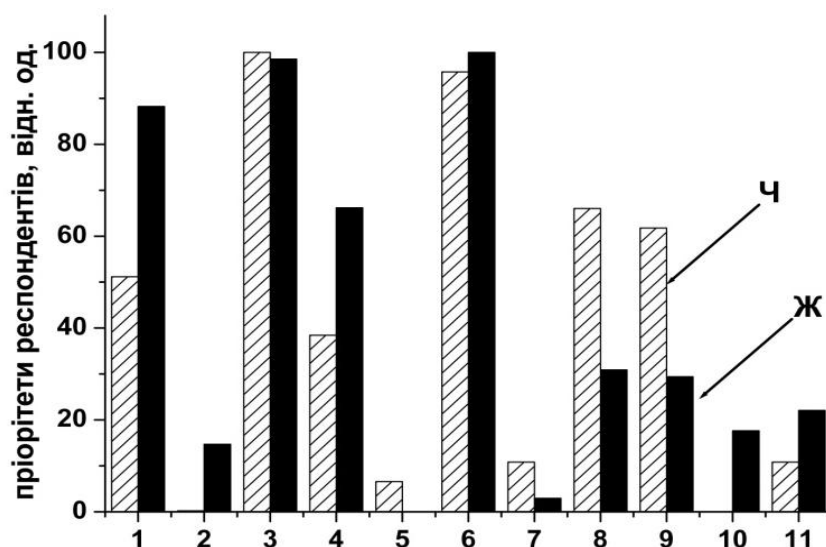
- 1) Найбільш важливими для мого життя в минулому були...
- 2) Найбільш важливими для мого життя в теперішньому є...
- 3) Найбільш важливими для мого життя в майбутньому будуть...

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

Результати емпіричного дослідження піддалися процедурі нормування, з метою отримання відносних одиниць виборів респондентів та співставлення пріоритетів молодих чоловіків і жінок у минулому, теперішньому і майбутньому (Рис. 1, Рис. 2, Рис. 3).

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

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



**Рис. 1.** Вибір життєвих пріоритетів минулого чоловіків та жінок періоду ранньої дорослості

Позначення: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Близько половини жінок одним із найбільш значущих пріоритетів називають «кохання, стосунки», що значно рідше відноситься до пріоритетів минулого у чоловіків. Це можна пояснити тим, що чоловіки дещо пізніше

замислюються над побудовою стосунків, пізніше створюють сім'ю, первинно надаючи пріоритету особистісному становленню та професійній реалізації [3, с. 163]. Так, у чоловіків значно частіше за жінок уже в минулому домінують сфери «суспільної активності», «професійної реалізації», «матеріального становища».

У жінок переважають також сфери, що стосуються тіла («здоров'я», «зовнішність»). Так як дівчата більше стурбовані своєю зовнішністю у підлітковий та 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 «відпочинку та дозвілля». Згідно аналізу бесід з респондентами, ця сфера асоціюється із безтурботністю дитинства та юнацьких років, що протиставляється необхідності у теперішньому брати відповідальність за власне життя та життя близьких, віддаючи більше сил та енергії у інші життєві сфери.

Сферами, які досить рідко зустрічаються серед пріоритетів минулого, є «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 та жінок, які є актуальними у теперішньому (рис. 2).

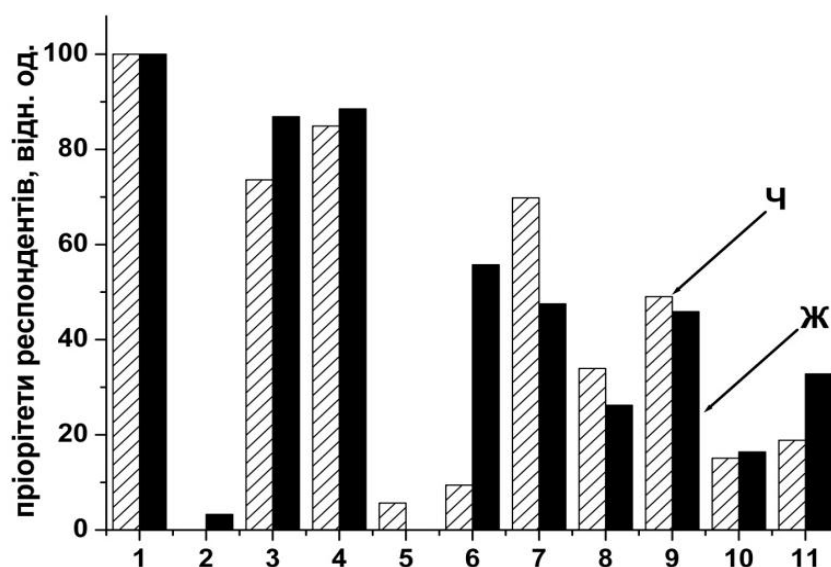


Рис. 2. Вибір життєвих пріоритетів теперішнього чоловіків та жінок періоду ранньої дорослості

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

Пріоритетною для обох статей є сфера «матеріального становища», що молодими людьми пов'язується з можливостями самореалізації в соціумі, створення та забезпечення власної сім'ї.

Разом з тим, помічаємо деяке зниження пріоритету сфери «відпочинку та дозвілля», особливо у чоловіків. Так як високі запити суспільства та світу вимагають від сучасної молоді активної «включеності» у 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», що (згідно аналізу бесід з респондентами) знаходить свій зв'язок із реалізацією місії Жінки-Матері, щасливим сімейним життям та народження здорових дітей. У чоловіків життєві цінності та духовність також набувають нового розуміння і значення, а внутрішні ідеали все частіше стають визначальними стосовно реалізації свого життєвого шляху.

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 «суспільного життя» до переліку пріоритетних життєвих сфер значною мірою вплинула ситуація в Україні. Адже, як відзначали респонденти у попередньому інтерв'ю, «це те, що почало турбувати і над чим стали замислюватись у зв'язку із сучасними подіями».

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

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

Ще одне важливе питання, яке ми ставили собі за мету з'ясувати, є те, які життєві сфери люди в ранній дорослості вважають пріоритетами на майбутнє? Узагальнення відповідей респондентів дало наступні результати (рис. 3):

Як помітно з таблиці, найчастіше пріоритетними для молодих людей стають такі сфери, як: «здоров'я», «відносини з близькими, друзями», «кохання, стосунки», «професійне життя» та «матеріальне становище». Деяко рідше – сфери «відпочинку та дозвілля», «віри, духовності».

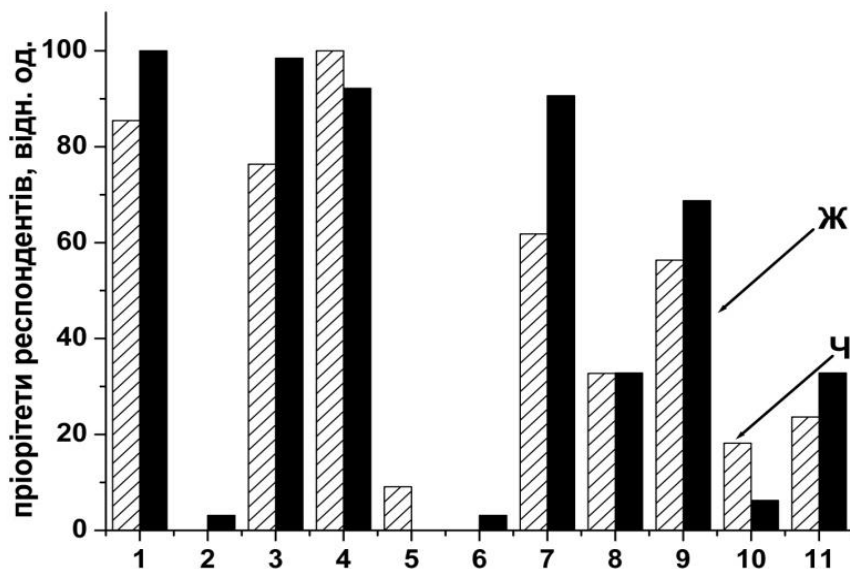


Рис. 3. Вибір життєвих пріоритетів майбутнього чоловіків та жінок періоду ранньої дорослості

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

Жінки також частіше за чоловіків обирають за пріоритет «професійне життя» і «матеріальне становище». Так виявляється своєрідна турбота сучасної жінки про можливість бути фінансово незалежною від чоловіка, мати змогу при потребі самостійно забезпечити себе та своїх дітей. При цьому, жінки роблять велику кількість виборів, ставлять перед собою більше життєвих завдань.

В якості пріоритетів майбутнього респонденти-чоловіки дуже рідко вказують сфери «зовнішності» та «навчання, освіти». А жінки практично не відносять до пріоритетів майбутнього сферу «суспільної активності».



Загалом, аналіз анкетних даних, бесід та інтерв'ю з респондентами дає можливість простежити динаміку пріоритетів сучасних чоловіків та жінок від минулого до теперішнього та майбутнього. Згідно такого аналізу, провідними цінностями сучасної молоді є сфера відносин і здоров'я. Домінуюча роль навчання та освіти замінюється вагомістю професійного життя. З набуттям зрілості дещо зростає важливість життєвих цінностей та духовності особистості.

### **Висновки.**

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

2. Серед пріоритетів минулого молоді люди найчастіше обирають такі, як: «відносини з близькими, друзями», «навчання, освіта», «відпочинок та 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, стосунків», «відносин з близькими, друзями», «матеріального становища», а також «професійного життя» у чоловіків та «освіти, навчання» у жінок. Дещо зростає роль сенсів та духовності особистості. У чоловіків актуалізується значущість суспільної активності, можливість впливати на ситуацію в країні. Найрідше серед пріоритетів теперішнього зустрічається сфера «зовнішності», яка поступається цінності «здоров'я».

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

Поглиблений аналіз пріоритетів сучасної молоді у минулому, теперішньому і майбутньому є передумовою побудови нових стратегічних підходів до диференційованої практичної роботи з чоловіками та жінками.

У той же час, таке дослідження відкриває перспективність та затребуваність подальших емпіричних досліджень періоду ранньої дорослості.

1. Гасюк М.Б. Стратегії реалізації життєвого шляху особистості в ранній дорослості / Мирослава Гасюк, Оксана Гринів // Інститут психології імені

- Г.С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2013. – Том 11, вип. 7. – С. 207 – 214.
2. Гринів О.М. Проблеми молодого покоління: пошуки справжності в орієнтирах сучасності / Оксана Гринів // Актуальні проблеми сучасної соціальної психології: Матеріали Міжнародної Інтернет-конференції, 20-25 березня 2014 року / за ред. І. Гоян, Л. Заграй. – 2014. С. 22-29. – Режим доступу: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/20-25032014/grynyv.pdf>
  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. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Соханова, О.В. Пасєка // Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
  8. Титаренко Т.М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т.М. Титаренко. – К.: Людопринт Україна, 2009. – 277 с.

УДК 37.013.73

*Галина Груць*

*Тернопільський національний педагогічний університет*

*імені Володимира Гнатюка,*

*м. Тернопіль, [hrutsgalyna@rambler.ru](mailto:hrutsgalyna@rambler.ru)*

## **РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Проаналізовано педагогічні умови, які сприяють формуванню духовної культури студентської молоді.*

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

*The article analyses the pedagogical conditions contributing to spiritual self-actualization of students.*

**Key words:** *spirituality, spiritual culture, spiritual needs, spiritual values, spiritual abilities.*

Слово духовність останнім часом стало чи не найуживанішим в українській науковій і публіцистичній лексиці. Із 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 тільки задатки і 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 у працях вітчизняних та зарубіжних учених. Дослідження психології духовності у вітчизняній науці здійснювали М. Боришевський, О. Киричук, Ж. Юзвак. Проблемам духовного виховання присвячені праці І. Бега, 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.

У той же час 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.

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

Головним суб'єктом виховання духовної культури виступає студент, який, навчаючись у вищій школі, повинен сформуватись як творча особистість, здатна до самореалізації, самопізнання, самовдосконалення, самодії. Така особа прагне оволодіти системою загальнолюдських і національних духовно-моральних та естетичних вартостей; їй притаманні якості шляхетної, інтелігентної, освіченої,

культурної людини, що обумовлюється 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. При вивченні гуманітарних дисциплін, 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 вартостей; 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 у продукуванні елементів свідомості, які існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття і 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 у певному вольовому зусиллі, що здійснюється усвідомлено з метою пробудження внутрішнього духовного потенціалу, розвитку духовних здібностей задля творчого досягнення 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, жертовності; благоговійне ставлення до усього живого, як до земної спільноти; соціокультурний учинок особистості; наявність досвіду духовної діяльності; творча реалізація духовних потреб; моральна стійкість.

Якщо розглядати духовну культуру як педагогічну категорію, то важливо зазначити, що у 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 виступають 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 в конкретні творчо-пізнавальні ситуації, що актуалізують внутрішні особистісні потенції молодого 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 з 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, принципіву незавершеність. Виховна діяльність у вищих освітніх закладах таким чином перетворюється на суб'єкт системи розвитку духовної культури, яка сама при цьому змінюється, трансформується.

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



Нами розроблена альтернативна методика 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 і прагнення до перетворювальної духовної діяльності.

Щодо занять з педагогіки це означає:

1) використання на семінарських та 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, веббінгу, 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 пропонуються завдання проблемного, частково-пошукового та дослідницького характеру. З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності ознайомлюємо їх з новими гіпотезами, парадоксами. До прикладу, пропонуємо провести дослідження феноменів дітей Індиго, дітей Кристалів; з'ясувати причини народження дітей аутистів; проаналізувати вплив ЗМІ на стереотипізацію поведінкової діяльності молоді і т. ін.

Окрім того, на парах з педагогіки пропонуємо студентам ознайомитися із міфологічними, езотеричними, християнськими поглядами на виховання дітей. Поряд із науковими методиками практикуємо елементи теософських, антропософських, релігійних технологій навчання, використовуючи у ролі дидактичного матеріалу праці геніальних мислителів: Г. Сковороди, Р. Тагора, Р. Штайнера, М. Реріха, О. Реріх, О. Блаватської, В. Вернадського, М. Монтесорі, 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 уміння, 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 у нас 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 сформувані у 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 Москаті: 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 з викладачем, тримаючись за руки, створюють коло любові та єднання, «занурюються» у особливий духовний стан, розважають над цінністю буття, рефлексують над життєвими проблемами. Метою цих прийомів є розвиток емпатії у студентів, формування альтруїстичної поведінки, створення атмосфери взаємної довіри і щирості між суб'єктами навчального процесу.

Семінарські та лабораторно-практичні заняття із «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 у процесі духовно-практичного освоєння світу, то викладачем пропонуються індивідуальні науково-дослідні завдання у вигляді проєктів. Така діяльність спонукає студентів змінювати, удосконалювати освітній простір, підвищувати його якість, а не пристосовуватися до умов, що склалися.

Отож, студентам пропонуються освітні проєкти різних жанрів: альбом, фільм, виставка, стенд, стендова доповідь, буклет, виріб, сценарій, плакат, мультимедійна презентація і т. ін. Характерною особливістю проєктної діяльності

є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення у матеріальний продукт. Темі проектів пропонує викладач, урахуваючи 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 (інтелектуальних, естетичних, моральних), духовних цінностях, духовних якостях особистості, творчо-перетворювальній діяльності.

Доречно зауважити, що рівень духовної культури сучасної студентської молоді характеризується рівнем особистісної культури. А зміст навчання і виховання у вищій школі повинен підвести 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 і совісті, інших чеснот, які підвищують рівень духовної культури через засвоєння певних знань та формують людські, професійні, ділові та морально-етичні якості. Педагогічні засоби і прийоми навчання допомагають вплинути на внутрішні якості студентів: розум, почуття, світосприймання.

Таким чином і одуховлюється освітньо-виховне середовище, привноситься енергія краси у простір вищої школи тощо.

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

За Л.С. Виготським взаємодія мистецтв є неперевершеною школою почуттів і створює унікальне художньо-естетичне, духовне середовище занурення особистості в світ істини, добра, краси, викликає стан духовного очищення і

сприяє формуванню гуманного світогляду, естетичного сприймання світу, високого рівня духовності. Взаємодія мистецтв створює поетичний образ моралі і сприяє розвитку творчого потенціалу індивіда.

Естетичне освоєння світу об'єктивує розкриття особистісних творчих здібностей і можливостей, завдяки яким формується естетичне сприймання, морально-естетичні переживання, уява, фантазія, художньо-естетичне бачення, образне мислення тощо. Кожний компонент естетичного відношення – естетичне сприйняття, естетичне почуття, оцінка, судження, смак, ідеал, потреби, творчий потенціал – визначаються інтелектуальною, моральною, емоційною, а отже, духовною діяльністю особистості і викликають суттєві зміни в її світогляді, переконаннях, поведінці.

Як свідчить педагогічний досвід, формування духовності молоді засобами мистецтва набуває ефективності під час організації й проведення позааудиторної виховної роботи зі студентами, а також під час проведення занять, особливо гуманітарного спрямування.

Доцільно і вміло організована робота духовно-етичного та естетичного спрямування має величезний навчально-виховний потенціал. Вона надає можливості для набуття студентською молоддю досвіду спілкування з творами різних видів мистецтв, збагачення естетичних знань і уявлень, формування естетичної свідомості, розвитку особистісних якостей (духовних, комунікативних, пізнавальних, організаторських, креативних), розвиває духовні цінності, сприяє духовній самореалізації, формує людину культури. Крім того, естетичне та духовно-моральне виховання стимулює творчу самореалізацію майбутніх фахівців, пов'язану зі створенням та примноженням цінностей мистецтва, створює основу для здійснення професійної діяльності з урахуванням вимог естетичної культури суспільства, його духовних ідеалів.

Для сучасного етапу здійснення виховної роботи у вищих закладах освіти характерна нерівномірність розвитку різних форм етичного та естетичного виховання. Так, при достатньо широкому залученні 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 вищих навчальних закладах України засвідчила, що естетичне та духовне виховання здійснюється засобами мистецтва у рамках художньої самодіяльності та переважно має дозвільнево-розважальний характер. Проте залишається невикористаним виховний потенціал таких форм, як конференції, дискусії, диспути, 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 у 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 у людини естетичні почуття, естетичну насолоду, сприяє народженню думок про єдність та взаємодію всіх багатогранних виявів людського буття, а також, і це найважливіше – сприяє духовному очищенню. Відбувається так званий духовний катарсис (лат. catharsis – очищення). У цьому сенсі можна погодитися з думкою І. Карпенка про реалізацію нового підходу до сутності сучасного виховання, «загальна мета якого – формування в людини потреби та 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 вищій школі.

Отже, участь студентів у навчально-педагогічному та виховному процесі духовного спрямування – приваблива, приємна, радісна і життєствердна подія. Один раз повіривши у себе, молода людина не тільки краще готуватиметься до пар, а й вноситиме елементи творчості, краси, гармонії у всі буденні справи, активно здійснюючи особисту програму формування духовної культури.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія, №1 (14) 1997, Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 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,*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ, [natalyde@ukr.net](mailto:natalyde@ukr.net)*

## **СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА У ПРОСТОРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті показано специфіку шкільної освіти як соціалізуючого простору, в 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 великий науковий і практичний інтерес становить вивчення нових тенденцій у розвитку економічної культури українців. В цьому контексті гостро стоїть питання особливостей становлення економічної культури особистості ще за відсутності досвіду регулярних економічних відносин, зокрема, на етапі шкільного навчання. Отже, метою даної статті є аналіз специфіки шкільної освіти як соціалізуючого простору, в 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]. Але питанню окремих аспектів становлення економічної культури особистості приділено мало уваги. З огляду на актуальність питання і зростання ролі школи як самостійного суб'єкта, в тому числі економічної діяльності на ринку освітніх послуг, сподіваємось на пошкваллення дослідницького інтересу до психологічних закономірностей становлення основ економічної культури школяра. Щоправда, слід констатувати існування праць психологів, в 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].

Тим не менш у сучасних соціально-економічних умовах особлива роль відводиться шкільній освіті, покликаний сформувати 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. Усе це, сформоване системно в ході навчання у школі, може стати вагомим психологічним ресурсом для гармонійної адаптації учнівської молоді до реальних умов вітчизняної економіки не колись, в дорослому житті, а вже сьогодні у їх повсякденній практиці споживання, обміну, підприємництва тощо; сприятиме створенню передумов для професійного самовизначення, професіоналізації та ефективної практичної діяльності, – загалом має стати могутнім базисом для формування економічно зрілої особистості.

Зі вступом до школи у дитини пов'язане розширення її соціально-психологічного життєвого простору, вагомою частиною якого є простір її відносин і з економічним оточенням. Більш того, шкільна система виховання і навчання стає однією з провідних інституціолізованих культурних форм впливу, в тому числі, на економічне дорослішання особистості учня. По-суті, зі вступом до школи дитині відкриваються більш широкі можливості для набуття суспільно необхідних якостей. Дитина включається у більш складну (порівняно з сім'єю та дошкільної системою виховання) систему дисциплінації, за допомогою якої

здійснюється контроль шкільної спільноти за її дорослішанням, за становленням її як суб'єкта цивілізованих економічних відносин. Цей контроль може бути у формі санкцій, жорстким і каральним, спрямованим на придушення стихійно сформованих неприйнятних для шкільної спільноти форм поведінки, в тому числі й економічної (наприклад, шкільного крадіжництва чи обману, шахрайства, вимагання грошей чи жадібності). Він може виступати і в якості «м'яких» рекомендацій, що дозволяють досить широкий спектр нерегламентованих маніфестацій індивіда. Однак «безконтрольним» учень не залишається. Протягом навчання у школі спостерігається парадоксальна єдність двох, на перший погляд протилежних, тенденцій у дорослішанні особистості учня. Йдеться про публічність як характерну рису відносин у школі, й, одночасно, утвердження приватності дитини як індикатора розвитку її суб'єктних якостей. Важливо відзначити, що навчально-виховний процес у школі спрямований на відкриття для учня більш широких можливостей освоїти і проявити чи не будь-які форми культурної активності – мораль, право, політику, мистецтво, релігію, філософію, науку, повсякденність. Саме у процесі освоєння цих форм в учня реалізується можливість самостійно проявляти власну унікальність, і в той же час усвідомлювати необхідність дотримуватись обов'язкового «порядку».

Таким чином, загальноосвітня школа стає для дитини наступним важливим регулятивно-символічним простором економічної культури [12]. Це не тільки місце, де навчають певним соціально потрібним чи соціально престижним навичкам суб'єкта господарювання, тобто дають стандартний для епохи набір необхідних економічних знань. Вона ще є простором, де акцент робиться не на сферу приватну (як це мало місце в сім'ї), а на сферу громадську, більш формалізовану і набагато чіткіше структуровану. Яким би великим не був вплив дому та сім'ї на дитину, цього все ж недостатньо для її успішної соціалізації. Сім'я в кращому випадку є «осередком суспільства», адекватною йому моделлю. Але його технологічний момент, пов'язаний з необхідністю успішного функціонування суспільства як єдиного організму, дещо нівелюється близькістю і безпосередністю кровно-родинних взаємин. Школа для учня – теж «ще не життя», але вже і не «приватний будинок», який може існувати цілком автономно по відношенню до суспільства і культури в цілому.

Принагідно розкриємо значення терміну «приватність», який спочатку означав право на особисту власність. Пізніше приватність стала включати також «особисту справу», «приватне життя», досвід сепарації від фізичного і соціального середовища, особистий контроль над обставинами свого життя, відповідальність за здійснювані вибори і просто економічну та інформаційну

безпеку. Суттєвою стороною збереження приватності є захист від нагляду, контролю, спостереження. Таким чином, основою приватності виступають як категорії, що описують соціальну динаміку, так і якості контролю, свободи і 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. Поняття "публічність" характеризує відкриту розумінню й увазі діяльність особистості, передбачає доступність спостереженню і контролю процедур прийняття рішень, відкритість позиції тощо.

Отже, основний смисл простору шкільної освіти як культурного утворення – у його публічності. Школа, ті норми і 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 і 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. В іншому випадку школа не зможе функціонувати, реалізовувати в допустимих межах покладені на неї культурним співтовариством завдання. У ході розширення соціальних зв'язків учня відбувається включення його в комунікативні, перцептивні, інтерактивні процеси з представниками різновеликих за статусом соціальних груп. Це вже не тільки члени сім'ї і друзі, з якими дитина має досвід безпосередніх контактів. Але в шкільній спільноті дитина набуває досвіду налагодження і підтримки більш опосередкованих соціальних зв'язків, контактуючи з представниками більших за масштабами соціальних груп, по суті – з виконавцями певних формальних соціальних ролей і статусів – носіями офіційних норм і стандартів поведінки.

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

правил тощо), поза якими немає і відносин власності як системоутворюючих для економіки.

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

Так, діяльність учня скеровується наперед встановленими регламентами [12], що регулюють соціальні відносини у шкільній спільноті. Отже, навчально-виховна діяльність у школі носить чітко регламентований характер завдяки існуванню системи цінностей, втілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки тощо. Саме існування останніх як на рівні здорового глузду, так і на рівні документально зафіксованих офіційних домовленостей, закріплює і стандартизує соціальні взаємини, які складаються у 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 спиратимемось 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 доставляють 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 у останньому людина. Особливість сенсу іншого виду (ціннісного сенсу) в тому і 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). Ціннісний зміст існує в голові людини, але він ніби виноситься поза неї, «об'єктивується» і приймає вигляд особливого духовного утворення – цінності як якоїсь сутності, втіленої в предметі.

Людина прагне позитивних емоцій і вважає можливим за допомогою певного предмету отримати їх. Завдяки цьому предмет стає бажаним, таким, що задовольняє запити, потреби, інтереси особистості, а тому викликає у неї



позитивні емоції. В 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 у 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 і успішно діяти у світі, людині, яка входить в життя, необхідно усвідомити посталий перед нею багатовимірний всесвіт як ціле, що піддається осягненню розумом, по відношенню до якого вона буде самовизначатися, шукати в ньому своє місце і прокладати свої шляхи. Це неможливе за відсутності найважливіших цінностей – просторових і смислових орієнтирів, які стали б узагальнюючою схемою світобудови і уявленнями про місце свого знаходження в ній. Будь-яка людська культура обов'язково несе в собі модель світу, створену даною спільністю людей [17].

Для нас важливим є і феномен ціннісних орієнтацій, оскільки саме вони є результатом і одним з індикаторів формування змісту культури школяра. Ціннісні орієнтації – це ті уявлення про об'єкт, за допомогою яких людина орієнтується у 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 з прикладів культурного регулятиву є правило – експлікований у вербальній формі регулятив. Співвідношення регулятивів з цінностями визначається 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 представляються «нормальними», загальноприйнятими, очікуваними, інші ж розглядаються як «ненормальні», що відхиляються від загальноприйнятих стандартів. Поведінка першого роду називають нормативною, а друга – девіантною. Регулятиви нормативної поведінки іменуються соціокультурними нормами. Вони узаконені і 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». Нерідко в школі їх також фіксують документально і затверджують відповідними інстанціями (від батьківського комітету і учнівського самоврядування до районних на інших органів управління освітою). Виконання соціокультурних норм спирається на інтуїтивно або свідомо

вироблені уявлення людини про те, що можна і чого не можна робити. 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 та звичаїв чи писаних інструкцій.

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

Найбільш вивченими в психології ціннісними уявленнями дитини про щось «своє» є уявлення про місце оточуючих предметів, їх межі, про себе в світі і про світ як освоєний простір, про його просторові та якісні характеристики. Прикладом такого «свого» місця в світі є дім, особистий простір, а у 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 цінність 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]. В укріпленні цих цінностей вагому роль відіграє те ставлення, яке формується набагато пізніше, уже по вступові дитини до школи: чи сформується в уявленнях дитини образ школи як «другої домівки», чи теплими і довірчими будуть стосунки школяра як з однолітками, так і з педагогами. Окрім того, слід враховувати, що досвід бути повноправним володарем чогось «свого» (території, соціальних контактів, часу, смаків, особистих речей) набувається у повсякденній діалогічній практиці визнання значущими Іншими за дитиною її права на все це. Наявність усіх цих атрибутів приватності дитини-дошкільника є необхідною і достатньою ознакою її існування [17]. А визнання за нею прав і приватних свобод шкільною спільнотою, життя якої досить регламентоване, а контакти достатньо опосередковані, здійснює свій внесок у становлення школяра не просто як існуючої істоти, але як суб'єкта публічних відносин. Патріотичне

виховання, звернення до народних традицій та обрядів, вивчення, популяризація шкільних норм поведінки, інтегровані у єдиний уклад життєдіяльності школи, – синтезована структура локального освітнього простору школи присутня в якості почуття «малої батьківщини», «другої домівки» учня. Саме такі переживання означають для молодшого школяра причетність до «свого», ідентифікація з яким забезпечує сприйняття «свого» як продовження себе, як можливості вийти за межі своєї безпосередньої тілесності й розширити межі власного «Я».

За результатами досліджень психологів, вперше з'являючись на межі 4-5 років, уявлення про «своє» і «чуже» з віком ускладнюється і набуває більшої осмисленості завдяки накопиченню досвіду оперування кишеньковими грошми [22]. Спочатку не заробляючи їх, а отримуючи «в дар» від щедрот наших, дитина сприймає їх як благодать життя і бажання жити далі. І пізніше, якщо такий дар супроводжується поясненнями, для чого видаються гроші, як їх використовують дорослі, у дитини закладаються ціннісні основи відповідальності і самоконтролю, а також щедрості.

Приблизно той же сенс носить збирання скарбів. «Скарбниця» є буквально вмістилищем особисто цінних речей. Можливості створювати і 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 і більш зумовлена зовнішніми чинниками, пов'язаними з життям дитини в групі однолітків: модою, престижем, суперництвом, міновими відносинами тощо. Тому колекції діти із задоволенням показують один одному, хваляться, пишаються ними. Те, що в «скарбниці» було суто особистою духовною цінністю, в колекції стає цінністю соціальною і навіть має матеріальну ціну. У цьому сенсі колекція є «мирською» «скарбницею», символом публічного життя дитини. В колекціонуванні посилено схильність до накопичування та зовнішньо-демонстративний (говорячи побутовою мовою – показний) початок [17].

Це фаза активного формування самостійного досвіду життя «в миру», в гущі людей, коли дитина вчиться підкорятися правилам групового життя, засвоює загальноприйняті моделі поведінки відповідно з 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]. В цьому віці формуються елементарні знання про призначення грошей, про витрати, уявлення про знижки, прибутки і 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 плані є більш цінним, оскільки на його здобуття пішли особливі сили і 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 відносинах 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. Поза усіма психологічним ускладненнями підліткового віку, але за низького рівня економічної поінформованості про можливості підзаробити чи отримати благо шляхом обміну, саме в підлітковому віці частішають випадки крадіжництва, вимагання грошей у дітей та однолітків, обману і шахрайства. В цьому контексті соціалізуюча роль школи неабияка. Особливо важливою є психопрофілактична робота серед підлітків щодо запобігання проявам ризикованих форм економічної поведінки: інформування про її наслідки, ознайомлення батьків і самих дітей з причинами такої поведінки, їх ознаками, ознайомлення з правилами і послідовністю конкретних дій і мотивування до законних і суспільно прийнятних способів отримання благ, розвиток критичного мислення для запобігання маніпулятивному зовнішньому рекламному впливові.

У «розпал» підліткового віку школяр вже зазвичай усвідомлює цінність власного майна, таких особистісних якостей, як ініціативність та підприємливість, усвідомлюється важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості і економії [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 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 зарплатні), фінансової (оцінка фінансових перспектив сім'ї, знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань) поведінки. Освоюється роль найманого працівника.

Під кінець підліткового віку особливої цінності набуває почуття фінансової незалежності і 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 і зарахування грошей, відслідковування руху грошей на банківському рахунку), 3) трудової поведінки (знання трудового законодавства та умов оплати праці за наявності та відсутності трудового досвіду, правила ведення переговорів з роботодавцем і обговорення зарплатні, знання умов отримання неповнолітнім офіційної оплачуваної роботи).

Нормою є розуміння таких феноменів споживчої (знання про операції з банківськими рахунками, поняття страхування), фінансової (наявність фінансових звичок, наприклад ведення фінансового щоденника – щоденних, тижневих, щомісячних витрат) поведінки. Освоюється роль підприємця.

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 бланку 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 зарплатні), цінність раціонального споживання.

**Висновки.** Підсумовуючи сказане, зазначимо, що навчання у школі є періодом включення дитини до простору економічної культури суспільства,



засвоєння нею системи цінностей, втілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки, в том числі як суб'єкта господарської діяльності. Обґрунтовано, що останні сприяють закріпленню і стандартизації міжособистісних взаємин, які складаються у дитини в школі. Це робить їх передбачуванішими, а відповідний соціокультурний контроль забезпечує порядок і рамки, в яких протікає культурна діяльність кожного окремого учня. Наведені вікові особливості засвоєння школярами основних соціокультурних регулятивів (норм, правил, цінностей, втілюваних у нових соціально-економічних ролях) у період навчання у школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 / А.Г. Букин // Симпозиум «Время культурологии», круглый стол (секция) «Социокультурное развитие территорий и местное самоуправление». – Режим доступа: [http://www.riku.ru/conf/vrem\\_cul/BukinTxt.htm](http://www.riku.ru/conf/vrem_cul/BukinTxt.htm)
4. Буренина С.Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. Ю. Буренина. – СПб, 2000. – 14 с.
5. Годфри Дж. Как научить ребенка обращаться с деньгами / Джолайн Годфри; пер.с англ. – М.: Издательство «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: наукове видання / [Білоконь І.В., Дембицька Н.М., Зубіашвілі І.К. та ін.]; заг. 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 // 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. праць

- Институту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максимеко С.Д. – Т. XI, част. 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. Том 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. Солониной, 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. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
  16. Пайпс Р. Собственность и свобода / Пайпс Р.Пайпс. – М.: Московская школа политических исследований, 2008. – 411 с.
  17. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В.Осорина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
  18. Проблемы экономической психологии. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт 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.
  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. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.

УДК 378.015.311:17.022.1

Добровольська Лариса,  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
м. Мелітополь, [dobrov5335@ukr.net](mailto:dobrov5335@ukr.net)

## 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 вчителів української мови і 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.*

**Key words:** 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 і патріотизму.

Треба пам'ятати, що через кілька років нинішня студентська молодь стане «ядром» інтелігенції. Отже, наше майбутнє залежатиме від того, наскільки духовною вона стане. На сьогодні проблема вивчення професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій, педагогічних здібностей учителів української мови та літератури не набула глибокого висвітлення у 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 визначає відродження національної інтелігенції. До національної інтелігенції належать й мовознавці, вчителі-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: знаннева і культурологічна; технократична і гуманістична; соціетарна і людино-орієнтована; педоцентристська і 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 висування етапних цілей, які забезпечують розвиток базових (універсальних) та індивідуальних якостей особистості [2, с. 74].

Згідно періодизації розвитку в онтогенезі, розробленої В.І. Слободчиковим, вік від 17 до 21 років визначається як початок ступеня індивідуалізації. Цей період в 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 та емоційно-особистісні передумови становлення світогляду юнака, що знаходить прояв у юнацькому «філософуванні». Разом з тим, визнаючи в якості головної мети навчання у ВНЗ розвиток особистості студента, не слід протиставляти це засвоєнню професійних знань та вмінь. Сутність проблеми полягає у 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 сформувані 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 та 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 притаманні всім людям планети, незалежно від їх релігійної, расової, соціальної, класової приналежності [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 у 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].

Міттельман Р.І. 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 у 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 у 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 і 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 і 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 у період кризи афінської демократії давньогрецький філософ Сократ вперше 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 і 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 у 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: знаннева, технократична, культурологічна і 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 у майбутньому відтворити й збагачувати культуру суспільства.

Варто зазначити, що більша частина студентів орієнтується не на педагогічну професію, спеціальність вчителя, а на предметну спеціалізацію. За результатами досліджень, 47% студентів формулюють головну мету свого навчання у ВНЗ як надбання знань, 28% – як набуття необхідних професійних вмінь та навичок і лише 25% студентів головну мету бачать не тільки в надбанні знань, умінь та навичок, але й в формуванні у себе певних особистісних якостей, що необхідні у роботі вчителя. В результаті суспільство отримує вчителя-предметника, який більш-менш успішно працює у 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].

Інтерпретуючи результати, підкреслюємо, що така ситуація викликає проблеми і в навчальній ланці професійного педагогічного навчання. Це пов'язано, на нашу думку, також з відсутністю в нашій державі фахового відбору на професію вчителя будь-якого напрямку, а особливо вчителя української мови і літератури, через що до педагогічних закладів часто потрапляють випадкові абітурієнти, які не хочуть та не можуть навчатися, а потім працювати в цій сфері.

В 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 даного профілю. Підтвердженням тому є анкетування, яке ми провели серед учителів української словесності з 10-20-річним стажем роботи у 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, незбагнено багате за своєю соціально-психологічною сутністю. Мова є одним з найкоштовніших витворів народу, етносу, нації, я кому найглибше відображається самобутність 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 спиратись на знання фактів. Саме це допоможе поступово подолати наслідки колишньої згубної для української мови політики, зазначає М.Й. Боришевський [4, с. 335].

На сьогоднішній 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 змінились відповідно: 38%; 45%; 9%; 6%. Таким чином, спостерігаємо пагони усвідомленого вибору молоддю професії вчителя-словесника україномовного фаху.

Педагогічні здібності складають клас спеціальних здібностей, необхідних для успішного оволодіння відповідними видами діяльності. В 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 «загально соматичні» (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 вчителя 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 у навчанні, в період адаптації та безпосередньої діяльності, а також в успішному виконанні професійних функцій.

Вчитель української мови та літератури є носієм педагогічних, мовленнєвих і літературних здібностей. Для дослідження педагогічних здібностей нами використовувалася «Модифікована карта особистості» К.К. Платонова. Перша група експертів-вчителів 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 вчителя цього фаху. У випадку, коли 75% і більше рангових оцінок другої групи експертів збігалися з ранговими оцінками першої групи, якість вважалась 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 і літератури як свідчать результати наступних досліджень.

Одним із найважливіших показників професіоналізму вчителя української мови і літератури виступає інтегральна якість – громадянська відповідальність. Ступінь інтеграції індивіда і 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, в свою чергу, живе, збагачується лише у процесі користування нею. Література – засіб глибокого засвоєння багатства мови [5, с.19]. Мова, яка не має літератури і 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 і 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 і 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 анатомо-фізіологічних 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 взагалі, та в вузькому – як здібності мовознавчі, аналітико-лінгвістичні, або ж як здібності до засвоєння іноземних мов [11, с. 199-214].

Щодо літературних здібностей, то тут йдеться 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 і літератури ще й наступні: талант, працю над собою, знання, терплячість, витривалість, ентузіазм, любов до молоді. Крім згаданих прикмет учителя кожного предмету, учитель літератури мусить мати ще вроджену емоційність, розвинену уяву й творчу фантазію, добрий мистецький смак [9, с. 93]. Наведені вище матеріали свідчать про значну кількість професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності вчителя української мови та літератури, які виступають основою формування фахових цінностей особистості.

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 напрямку 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 у 31,1% досліджуваних, низький потенціал – у 8,7%, високий – лише у 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 вчителям-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 в тому, яка їх кількість. Такими якостями можуть бути індивідуально-психологічні властивості особистості (сенсорні, перцептивні, аттенційні, 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 і літератури суспільством покладається велика громадянська відповідальність за реалізацію завдань національного виховання, формування у молоді і дітей національної свідомості, світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв інших надбань вітчизняної, національної та світової духовної культури.

**Напрямки подальших досліджень.** Результати наукового дослідження дають можливість запланувати перспективні шляхи в рамках роботи психологічної служби університету: а) дослідити у майбутніх педагогів-словесників рівні сформованості особистісної та професійної зрілості, відповідальності; б) розробити та впровадити розвивально-корекційну програму

для студентів філологічного факультету, спрямовану на формування ціннісно-мотиваційної сфери.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 / – СПб.: 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.Третьякова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – №1 (10) 2013. – 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. Випуск 185. Педагогіка та психологія. – Чернівці «Рута». – 2003. – С. 20-28.
9. Добровольська Л.П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: дис. ... канд. пед.; н., спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Добровольська Лариса Пантеліївна. – Київ, 2001. – 231 с.
10. Черепанова С.О. Філософія родознавства: навч. посіб. / Черепанова С.О. [Передмова 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. – Київ – Запоріжжя, 1998. – С. 199-214.

УДК 159.923.2

Світлана Дорофей,

Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, [dorofeys74@mail.ru](mailto:dorofeys74@mail.ru)

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ФЕНОМЕНУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розкрито особливості становлення філософських, психологічних і педагогічних ідей про духовний розвиток особистості. Зокрема представлено ідеї Платона, Гегеля, В.С.Соловйова, М.О.Лосського, В.Ф.Войно-Ясенецького. Значне місце проблематика духовного розвитку посідає у психологічній спадщині У.Джеймса, Е.Фромма. К. Юнг наголошував на ролі усвідомленого морального рішення людини йти шляхом особистісного духовного розвитку. Висвітлено погляди М.Й. Боришевського, І.Д.Беха, Н.І. Жигайла на духовне виховання особистості, розвиток її духовної культури.*

**Ключові слова:** духовність, духовний розвиток, духовна культура.

*The article describes the features of the formation of philosophical, psychological and pedagogical ideas about the persons' spiritual development. In particular, presents ideas of Plato, Hegel, V.S.Solovyov, M.O.Loskyi, V.F.Voyno-Yasenetskyi. The problems of persons' spiritual development take a significant part in the psychological works of W.James, E.Fromm. K.Jung emphasized the role of persons' moral decision to live by the way of spiritual development. There were considered the views of M.I. Boryshevskyi, I.D.Beh, N.I.Zhyhaylo on the persons' spiritual education, the development of spiritual culture.*

**Keywords:** spirituality, spiritual development, spiritual culture .

Динаміка демократичних змін, складність соціально-економічних процесів і протиріч загострюють потребу у зверненні до духовних підвалин існування людства. Це спонукає до відродження традиційних та пошуку нових шляхів духовного виховання молоді. Тенденції суспільного розвитку, які визначаються докорінними змінами у соціокультурному, соціально-економічному житті, зумовлюють зміну структури соціальних цінностей і потреб, соціальну нестійкість молоді, низьку мотивацію до трудової діяльності, що вимагає вирішення проблем, пов'язаних з духовним становленням особистості. Важливо розуміти, що зараз є необхідним розуміння та втілення в життя факторів, що будуть сприяти духовному розвитку особистості.

І лише зміцнення української державності, демократизація суспільства вимагатимуть особливої уваги до духовного виховання молодого покоління. Одним з важливих чинників подолання негативних явищ, які виникли в

молодіжному середовищі, є формування високоморальних загальнолюдських, християнських духовних цінностей передусім у свідомості кожної молодої особи. Оскільки духовність є норморегулювальною властивістю поведінки, то усунення негативних наслідків, хиб у вихованні молоді, утвердження справжньої свободи і демократії може гарантувати висока духовність молодих українських громадян. Тому духовне виховання молоді нині стало загальнодержавною проблемою, справою всього українського народу.

Проблема духовності знайшла своє місце в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних авторів численних наукових напрямків.

Аналіз наукової психологічної літератури дозволив виокремити певні аспекти дослідження проблеми духовного розвитку особистості. Одним із перших поняття “духовний розвиток” з філософської у психологічну науку транслював М.Я.Грот, який вважав, що саме особистість є посередником між природним і духовним. Ідеал моральної поведінки вчений вбачав у людях високого духовного розвитку і творчості, а критеріями моральної діяльності – чистоту, безкорисність і самовідданість діяльності людини з метою духовного вдосконалення світу.

Філософське обґрунтування сутності духовної культури, духовності представлено в роботах М.Бердяєва, В.Вернадського, Г.Сковороди, В.Соловйова, П.Флоренського, О.Чижевського, П.Юркевича. Особливого значення набувають релігійно-філософські погляди В.Зеньковського, І.Ільїна, С.Франка.

Соціальні проблеми духовності висвітлені у працях А.Коршунова, В.Монтатова, Р.Охрімчук.

Тема духовного виховання підростаючого покоління стала центральною в працях відомих вітчизняних педагогів Г.Ващенко, І.Огієнка, С. Русової, Г.Сковороди, К.Ушинського, В.Сухомлинського. Основна увага сучасних дослідників зосередилась на вивченні духовних цінностей як мети виховання (А.Богущ, О.Вишневський, Н.Миропольська, О.Сухомлинська), духовних потреб (Ж.Петрочко), вікових особливостей морально-духовного розвитку особистості (В.Киричок, К.Чорна), формуванні духовного досвіду особистості у процесі виховання (В.Бриль, В.Оржеховська).

Психологічні аспекти духовності знайшли відображення в роботах М.Боришевського, О.Зеліченка, В.Зінченка, В.Знакова, В.Константинова, В.Москальця, Е.Помиткіна, В.Пономаренка, Ж.Юзвак та ін.

Водночас, незважаючи на підвищення інтересу до проблематики духовного розвитку, не визначено закономірності процесу духовного становлення особистості, психологічні механізми духовного зростання молоді на різних вікових етапах.

**Мета статті:** виявити стан теоретичної розробки питання духовного розвитку та з'ясувати основні напрямки подальшого дослідження цієї проблеми.

Сучасні наукові погляди на проблему духовного розвитку особистості мають витoki у стародавніх ідеях, філософських поглядах. Вперше спроба поєднання трьох фундаментальних концепцій – Краси, Добра та Істини в єдиній категорії ідеалу належить Платону, який здійснив значний вплив на філософські ідеї духовного становлення людини. Надалі фундатор діалектичного ідеалізму Г.В.Гегель поєднав ідеї Платона з філософськими уявленнями про людську природу, стверджуючи, що сутність людини є сам вільний дух, який набуває існування в самосвідомості.

На теоретико-методологічному рівні проблема духовності, духовної культури особистості висвітлена у працях вітчизняних філософів та культурологів (В.Баранівський, М.Бахтін, В.Біблер, Н.Бородіна, Л.Буєва, В.Возняк, О.Дорошенко, Л.Іларіонова, М.Каган, Н.Караульна, А.Комарова, та ін.). Серед зарубіжних учених актуальними є погляди на проблеми духовності й духовної культури особистості М.Боуена, Ж.Бросса, М.Коула, Н.Роджерс, Тейяра де Шардена, В.Франкла, А.Швейцера та ін.

Серед відомих філософів-ідеалістів вагомий внесок в проблематику духовного розвитку здійснив В.С.Соловйов, який у своїх поглядах поєднав не тільки християнство, але й духовні ідеї буддизму, неоплатонізму, філософії Гегеля. Визначальним для поглядів філософа є вчення про Софію (божественну ідею творчості) та теорія універсуму (всеедності). Як і Платон, В.С.Соловйов вважав, що абсолютне здійснює благо через істину в красі.

Зв'язок духовного зростання людини з ідеями ієрархічного персоналізму відстоював у своїх поглядах М.О.Лосський. На думку філософа, прогрес людства зумовлюється наявністю живих зразків – духовних подвижників, які захищають абсолютні цінності та втілюють їх у власне життя. М.О.Бердяєв духовний розвиток протиставляв егоїзму, пов'язуючи ідеї духовної досконалості з ідеями соборності особистості та громади. Соборність людини, за поглядами філософа, проявляється в її душевно-духовній любові.

На початку ХХ століття В.М.Бехтерєв підтримував ідеї М.Я.Грота, пов'язані з духовним розвитком особистості. Він вважав недоцільним протиставлення духовних і матеріальних феноменів та висував принцип еволюційного монізму, згідно з яким усі явища світу, включаючи й внутрішні процеси живих істот, розглядаються як похідні однієї світової енергії, що потенційно містить і відомі нам фізичні енергії, і прояви людського духу.

Наведені філософські положення поступово перевірялися в емпіричних та



експериментальних дослідженнях різних психологічних шкіл. Значне місце проблематика духовного розвитку посідає у психологічній спадщині У.Джеймса. У створеній психологічній структурі вчений виокремлює внутрішню суб'єктивну сутність особистості – духовне “Я”. Це найбільш стійка інтимна частина особистості, яка є джерелом її життєвих зусиль, уваги та волі.

Засновник гуманістичного психоаналізу Е.Фромм надавав першорядного значення упорядкованості ціннісно-сислової сфери особистості.[ 7] На його думку, здоровий індивід має кращу здатність знаходити шляхи єднання зі світом. Провідним духовним принципом вчений вважав єдність всіх людей, відданість життю та людству в цілому.

На переконання засновника трансперсональної психології Р. Ассаджіолі, поняття “духовне” відображає всю людську активність і всі її функції, у яких один загальний знаменник – володіння цінностями, більш високими, ніж загальноприйняті – такими як етичні, естетичні, героїчні, гуманістичні та альтруїстичні.

Інший видатний психолог, К. Юнг, наголошував на ролі усвідомленого морального рішення людини йти шляхом особистісного духовного розвитку. Аналіз його творів надав можливість визначити три умови, які, на думку автора, сприяють цьому розвитку. По-перше, такою умовою К. Юнг визначає наявність усвідомленого морального рішення людини йти шляхом особистісного розвитку. По-друге, нічого не змінюється без необхідності, особливо – людина. По-третє, особистість завжди має відчуття власного покликання, призначення й вірить у нього. Такий поклик, за твердженням психолога, діє як психологічний закон самовизначення і самоствердження людини [2].

Ідеї духовного розвитку через ціннісні вибори особистості закладені у науковій спадщині А.Маслоу. Психологічний портрет трансцендентної особистості, створений вченим, містить характеристики, притаманні високодуховній особистості: чутливість до краси, прагнення до досконалості, добра, істини тощо.

На сучасному етапі психології духовний розвиток пов'язується з формуванням світогляду особистості, вихованням толерантності. “Я-духовне” розглядається як єдина структура особистості, яка актуалізує основні смисли духовного порядку, пов'язані з найважливішими проблемами людського буття, – призначенням, життям, смертю та вічністю, свободою та відповідальністю, самовдосконаленням і найвищою духовною самореалізацією.

Ціннісне опосередкування духовного становлення особистості розкривається в дослідженнях С. Аверинцева, А. Гуревича, Ю. Давидова, Д.

Лихачова та ін., відповідно до ідей яких духовність постає як особистісне утворення, яке наповнене особливим ціннісним змістом, що відображає соціально корисний та необхідний досвід духовного творення.

Духовному вихованню особистості, розвитку її духовної культури присвячено дослідження І.Д.Беха, К.О.Журби, Г.С.Мурніної. Суттєвою перешкодою у вихованні духовності вважається духовна безпечність, яка зумовлює відчуження суб'єкта від власного «Я – ідеального», призводячи до втрати сенсожиттєвих орієнтирів. Опозицією духовній безпечності виступає духовна напруженість, як глобальна внутрішня умова особистісного розвитку, що є вольовою характеристикою людини та проявляється як її гідність, емпатійність, добропорядність.

М.Й. Боришевський вважає, що одиницею вимірювання духовності є ціннісні орієнтації, і зазначає, що „духовно досконала особистість не тільки усвідомлює вирішальне значення моральності у людських взаєминах, у розвитку суспільства на гуманістичних засадах, а й активно утверджує моральне начало у повсякденному житті – у ставленні до інших людей, до себе самої [4].

Вивчаючи зв'язок духовності з ціннісними орієнтаціями особистості, Леонтьєв Д.О. (спираючись на дослідження М.К. Мамардашвілі) зазначає, що недостатньо констатувати зв'язок духовності з цінностями і смислами, вказуючи, що цінності, на які людина орієнтується в своїй свідомості і діях, можуть знаходитися у різному співвідношенні зі структурами особистості.

На думку І.Д. Беха, людина, яка свідомо йде шляхом духовного розвитку, хоче піднятися до цієї своєї істинної сутності, ототожнитися з нею, певною мірою узгодити з нею своє життя – «стати собою» [3]. У цьому допомагає людині її рефлексія, в результаті чого відбувається усвідомлення сенсу та призначення свого життя.

Під духовним становленням особистості Н.І. Жигайло розуміє «надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток провідних характеристик людини, її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу її життя, виступати на передній план усього процесу її соціалізації». Вона вважає, що акумулятором духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка [6].

Отже, можемо стверджувати, що духовне становлення особистості – це нескінченний процес самовдосконалення, ідентифікації з власним ідеальним «Я», орієнтація особистості на служіння та допомогу іншим.

Розгляд духовності як умови професійного розвитку особистості здійснили І.А.Зязюн, О.В.Киричук, В.А.Пономаренко, О.А.Ткаченко. У цьому контексті

духовні якості фахівця пов'язуються з професійною відповідальністю та виступають важливим чинником його успішної професійної діяльності.

Аналіз процесу духовного розвитку в контексті гуманістичної парадигми здійснено Г.О.Баллом, О.Б.Орловим. Тілесне, душевне та духовне розглядається вченими як сторони єдиної цілісної системи, що тісно пов'язані між собою і взаємно опосередковують одна одну. Взаємозв'язки духовного розвитку з творчістю, життєтворчістю, побудовою життєвого шляху особистості висвітлено в працях В.А.Роменця, В.О.Татенка, В.Г.Панка, В.М.Ямницького. Активність духовного “Я”, прагнення до свободи розглядається дослідниками як основа не тільки творчого процесу, але й цілеспрямованих впливів на себе. Результатом духовної активності є вчинок, засобом якого відбувається протиставлення себе життєвим обставинам.

Взаємозв'язки духовності з українською ментальністю та особливості національного виховання на основі духовних цінностей аналізуються в працях В.П.Москальця, В.М.Хайруліної. Вікові особливості становлення духовності та моральності дитини, молоді людини розкрито в працях А.Ц.Гармаєва, М.Г.Іванчук. Поняття “духовний потенціал” та феномен совісті висвітлюють у своїх роботах Л.Н.Коган, М.В.Савчин. У працях Т.І.Пашукової, Ж.М.Юзвак розкрито такі провідні ознаки духовного розвитку як свідоме самовдосконалення особистості, її ціннісно-сміслова переорієнтація, усвідомлення єдності з людьми, світом.

Загалом, дослідження історико-психологічного аспекту проблеми духовного розвитку особистості показало, що в різні історичні періоди філософи та психологи намагалися розкрити зміст і сутність духовності, розв'язати протиріччя, пов'язані з духоматеріальною природою людини, проте психологічні дослідження не враховували належним чином мотивів, закономірностей і механізмів процесу духовного розвитку особистості.

Отже, на сьогоднішній день психологія лише відшукує стійку методологічну базу дослідження, тому кожна з точок зору науковців, що досліджують духовну сферу життя особистості, варта особливої уваги. О.О. Акименко виділяє 6 напрямків дослідження духовності [1]:

- філософсько-релігійний (Аристотель, Платон, Геракліт, піфагорійці, Гегель, німецький класичний ідеалізм);
- культурологічний (Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода, Я.П. Козильський, А.В. Духнович, Г.П. Шевченко, О.П. Рудницька);
- космічний (А.З. Сухово-Кобилін, Н.Ф. Федоров, Н.А. Умов, В.І.Вернадський, А.Л. Чижевський, В.С. Соловйов, П.А. Флоренський,

М.А.Бердяєв, А.К. Горський та ін.);

– психолого-педагогічний (Д. Бойман, Р.Г. Аapresян, Г.П. Шевченко, В.Д.Ісаєв, М.М. Дзябко, Г.В. Горбулич, В.А. Подрезов, І.М. Карпенко, Памел Холл та ін.);

– соціально-психологічний (К. Юнг та, незначною мірою, космісти. На сьогоднішній день цей аспект є недостатньо розробленим);

– психологічний (А. Маслоу, У. Джеймс, В. Франкл, К. Юнг, Б.П. Вишеславцев, А.В. Брушлинський, У.С. Хетчер).

Розкриття змісту поняття “духовність” засвідчило, що воно має як релігійне, так і світське тлумачення.

Духовність як соціальний феномен – явище доволі складне. Традиційний, світський підхід розглядає духовність як сукупність вищих моральних цінностей. Серед них виділяють прагнення робити добро, виконувати гідно свій обов’язок, дорожити честю й достоїнством, мати розвинене почуття совісті й моральної відповідальності. Добро, істина, краса служили дороговказною зіркою духовних шукань людства. Платон, Кант, Гегель, В. Соловйов, М. Бердяєв, Г. Сковорода, П. Юркевич приділили велику увагу цій проблемі. Окрім світського розуміння духовності для сучасної людини, а особливо для людини, що в майбутньому буде керувати іншими людьми, вести їх за собою, важливим є розгляд духовності з релігійної, церковної точки зору.

У релігійному контексті духовність пов’язується з такими категоріями як Віра (у спасіння, вічне життя тощо), Надія (на Бога, на перемогу добра), Любов (до ближніх, Бога). У світському розумінні зміст духовності становлять філософські категорії – ідеали Краси, Добра та Істини.

Філософсько-культурологічний підхід дозволяє залучити до процесу вивчення духовності принципово різні методологічні позиції, які знайшли своє відбиття у європейській філософській традиції. У дослідженні духовності вимальовується два підходи: раціоналістичний та ірраціоналістичний, кожен з яких має свої переваги.

Аналіз психолого-педагогічних визначень дозволив встановити, що духовність людини розглядається як внутрішня суб’єктивна сутність особистості (У.Джеймс), протистоїть тілесному і соціальному (В.Франкл), пов’язується із трансценденцією, завершенням особистості, почуттям смислу, священного, спорідненості (Г. Райх), героїзмом, прагненням до самопожертви, захисту людей, природи (С.Гроф), розширенням свідомості, самовдосконаленням, естетичною спрямованістю (Ш.Амонашвілі), виходом за межі егоцентризму (І.Д.Бех), мірою досконалості людини (Б.Бітінас), осягненням вищого сенсу людського життя

(М.Й.Боришевський), спрямованістю на Добро (В.П.Москалець), витонченістю, елегантністю, вишуканістю (О.В.Скрипченко), феноменом совісті, вищими переживаннями (М.В.Савчин), реалізацією ідеальних і трансцендентних потреб, саморозвитком, особистісним зростанням і творчістю (О.В.Татенко, В.М.Ямницький) [5].

Психологія духовності дозволяє визначити наступні методологічні засади щодо дослідження питань розвитку духовної культури особистості: а) розвиток духовності не може розглядатися як пасивний процес, важливим постає власне творчий початок самої індивідуальності; б) смислова сфера особистості безпосередньо включена в розвиток духовності; в) важливе значення має психофізіологія мотивації, потребнісно-мотиваційна основа розвитку духовної культури особистості; г) могутньої сили набуває саморозвиток, спрямовуюча сила творчого потенціалу особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблем розвитку духовної культури особистості дозволив нам виділити наступні компоненти останньої: когнітивний (формування адекватного цілісного уявлення про духовну культуру особистості); мотиваційно-ціннісний (відповідна професійна спрямованість, професійне цілепокладання, система професійних та духових цінностей та орієнтацій); поведінковий (регулятивна діяльність особистості, система особистих норм регуляції поведінки та взаємин).

В результаті узагальнення представлених поглядів можна зробити висновок про те, що філософські погляди на духовність інтегруються з психологічними уявленнями про особистість, її структуру та внутрішні процеси. Духовно-особистісний підхід у дослідженні психологічних закономірностей і механізмів духовного розвитку доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, що сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі духовного зростання. Конкретизація соціально-психологічних умов процесу духовного зростання особистості, дослідження його рушійних сил стане предметом наших подальших наукових досліджень.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко О.О. Концепція духовності з позиції інформаційно-енергетичної картини буття / О.О. Акименко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V. – Ч. 5. – С. 6-12.
2. Антоненко Т.Л. Психологія духовності / Т.Л. Антоненко // Духовність особистості методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / За ред.



- Г.П.Шевченко. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2005. – Т.4. – С.15-18
3. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане/ І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5-28.
  4. 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. – Ч. 5. – С. 25-32.
  5. Помиткін Е. О. Проблема духовного розвитку особистості в історичному становленні психологічних поглядів / Е.О. Помиткін // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / [за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі].– К.; Ніжин, 2008. –Т.10, вип. 6. Ч. 2. – С. 169-173.
  6. Савчин М.В. Проблема пізнання духовних явищ / М.В. Савчин // 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. – Ч. 5. – С. 337-345.
  7. Фромм Э. Догмат о Христе / Фромм Э. – М.: Олимп, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 416 с.

УДК: 159.9.045

*Ольга Дуднік,  
аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти  
Національного авіаційного університету  
М. Київ, [o.o.dudnik@ukr.net](mailto:o.o.dudnik@ukr.net)*

### **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 у суспільство залишаються одним з найболючіших питань українського сьогодення. Все ще потребують вдосконалення системи фінансування, соціального забезпечення, реабілітаційні та навчальні програми. Проте, найгострішим питанням в Україні, залишається необхідність включення дітей з функціональними обмеженнями у повноцінне життя суспільства.

Проблема професійного вибору старшокласників з обмеженими можливостями полягає у тому, що вони мають зробити відповідальний і 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 їх 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 та захищеності у 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 в 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 самовизначення, пролонгованість цього процесу призводять до незадоволеності

обраною професією, невідповідності обраному профілю діяльності, і, як результат, до серйозних проблем в 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. Шавір). У сучасній психології теорія професійного самовизначення є досить розробленою – розглядаються його типи (М.С. Пряжников, 1996), моделі та рівні (Є.О. Клімов, 1996), компоненти (П.А. Шавір, 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 у 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 життя, матеріальне становище, розвиток взаємодії з соціумом, духовний розвиток, самооцінку, а також визначає формування та розвиток певних особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення та його реалізація у виборі професії є визначним етапом становлення особистості.

**Мета** даної 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 вчених пов'язують професійне самовизначення з підлітковим та юнацьким віком, розглядаючи його, як найважливіше новоутворення для даних періодів розвитку особистості. Є. Клімов уводить 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 і вибору професійного шляху може виникнути у 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 з життєвими перспективами особистості, які досліджуються в контексті життєвої мети і життєвих планів. Головна мета професійного самовизначення – поступове формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, корекції і 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 і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю: воно триває протягом всього професійного життя і має специфіку у своїй динаміці.

Професійне і особистісне самовизначення стало предметом дослідження Н.С. Пряжнікова, якеков істотно збагатило теорію і практику професійного самовизначення. Дослідник постійно підкреслював нерозривний зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією людини в інших важливих сферах життя.

Дослідження, проведені Т. Кудрявцевим та 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 учбово-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 напрямку 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. Все це обумовлює 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 у відповідності з попитом ринку праці (В.Засенко).

Розвиток всієї системи навчання і виховання глухих школярів нерозривно пов'язане з пошуками найбільш раціональних шляхів підготовки дітей з обмеженими можливостями до життя і праці. Одне із завдань школи-інтернат – допомогти учням вибрати доступну, цікаву і 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 задумуватись про можливість для себе займатись 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 у відповідності 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 і бачать в ньому основну причину, яка взагалі не дає їм можливості займатися професійною діяльністю. З іншого боку, часто такі діти ставляться до свого дефекту некритично. Інколи учні з обмеженими можливостями обирають для себе види діяльності, недоступні їм внаслідок 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, тим не менше, 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 та аналізі інформації, формуванні адекватного образу професії які їх цікавлять, прийнятті рішення про вибір професії та навчального закладу, співвіднесенні своїх інтересів з 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. Таким чином, у школах-інтернатах мають бути створені умови для отримання допрофесійної трудової підготовки, навчально-матеріальна база для здобуття дітьми навичок професії, введені посади психологів та соціальних педагогів.

При роботі з особистістю з обмеженими можливостями основна увага психологів та педагогів звертається на корекційно-компенсаторну роботу, що спрямована на усунення деприваційних симптомів. Корекція розглядається як процес виправлення, «доведення до норми» тих психічних функцій які «відхилилися» в результаті обмеженого розвитку.

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”) і 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 обумовлюють необхідність психолого-педагогічного супроводу процесу професійного самовизначення учнів з порушенням розвитку, можна виділити наступні:

- особливості розвитку даної категорії осіб (соціальна та емоційна незрілість, неадекватність самооцінки, нездатність повною мірою зрозуміти себе і 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 з професією та ін.);
- недостатня організація профорієнтаційної роботи у спеціальній школі (відсутність системи, використання переважно епізодичних видів робіт тощо).

У зв'язку з 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 та 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.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. – Киев: Наукова 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-на-Дону: Издательство „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 159.964.21

Максим Володченко

Тетяна Дуткевич

Національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, [tetvik77@mail.ru](mailto:tetvik77@mail.ru)

## ГНУЧКІСТЬ МОВЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ УСВІДОМЛЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

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

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

**Summary.** *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 і 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 у педагогічному процесі. Проблема гнучкості мовлення як показника поведінкового компоненту усвідомлення міжособистісного конфлікту майбутніми вчителями потребує свого вивчення.

**Аналіз останніх досліджень.** У працях Є.М. Богданова і В.Г.Зазикіна [1], І.В. Ващенко і С.П. Гіренко [3], А.М.Гірника [5], Л.В.Долинської [6], Г.В.Ложкіна і Н.І.Пов'якель [9], М.І.Пірен [10] Б. І.Хасан [12] та ін. підкреслюється важливість усвідомлення особистістю конфлікту як вихідної психологічної умови у 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. Проте ці роботи розглядають проблему залагодження міжособистісних конфліктів загалом, не виокремлюючи таку її важливу складову, як усвідомлення міжособистісного конфлікту, що передбачає сприймання й інтерпретацію конфліктних явищ, їх якісний аналіз, планування на цій основі ефективних заходів з вирішення посталих суперечностей.

З іншого боку, встановлено незаперечну роль мовлення у 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 у структурі усвідомлення ним МОК є не лише актуальним, але й дозволить забезпечити важливу складову його професійної підготовки.

**Метою статті** є розкриття результатів теоретико-емпіричного дослідження гнучкості мовлення з погляду його ролі у 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 у 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 у себе складні й чисельні вміння й навички, необхідні, як для попередження, так і залагодження МОК. Зважаючи на дуже широкий та різнобарвний спектр конфліктних явищ, на їх проникнення у різні сфери нашого життя, робота з управління ними є складною задачею для фахівця з педагогічною підготовкою. Є всі підстави вважати, що сьогодні назріло питання про необхідність спеціальної роботи у вищому навчальному закладі у напрямку



усвідомлення майбутніми вчителями міжособистісних конфліктів, як важливої складової конфліктологічної компетентності.

Аналіз досліджень у галузі конфліктологічної компетентності особистості взагалі і майбутніх фахівців (у тому числі і вчителів), зокрема, свідчить про доцільність виокремлення у структурі усвідомлення міжособистісного конфлікту таких складових, як когнітивний, особистісний і поведінковий компоненти. Поведінковий компонент усвідомлення міжособистісного конфлікту досліджено у 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 їх здатність діяти заради порозуміння з навколишніми, вдосконалення міжособистісного спілкування й взаємодії. Одним з провідних показників поведінкового компоненту ми розглядаємо гнучкість мовлення майбутніх вчителів.

Мовленнєві засоби, що є чинниками міжособистісних конфліктів, – конфліктогени – загострюють перебіг міжособистісних конфліктів, а іноді виступають і їх причиною. Слова-конфліктогени мають сильну деструктивну дію, спрямовані на те, щоб образити, принизити опонента, вивести його з себе. Особа – джерело конфліктогенів – швидко опиняється в комунікативній та соціальній ізоляції, викликає різко негативну реакцію з боку навколишніх. Динаміка цієї реакції розгортається за наступними 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 у педагогічному процесі, вчителю потрібно майстерно володіти своїм мовленням, уникаючи тих слів, висловлень, інтонацій тощо, які можуть нашкодити довірливому й діалогічному спілкуванню з учнями. Іноді вчитель використовує у 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 вчений, – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [11, 160]. У протилежному випадку, – коли вчитель припускається

психологічних помилок, – мовлення стає конфліктогенним, породжуючи негативні реакції учнів, що не мають об'єктивного підґрунтя й відіграють деструктивну роль в їх розвитку. Зокрема, невдале слово вчителя викликає в учня важкі емоційні стани (образу, недовіру, пригніченість, несправедливість, ворожість, біль, докори тощо), які не лише призводять до конфліктів того чи іншого типу, але й шкодять нервово-психічному здоров'ю дитини.

Мовлення вчителя відіграє важливі пропедевтичні функції у структурі його конфліктологічної компетентності. Поняття «пропедевтика» (грец. προαιδεο – попередньо вчу, випереджую) використовується у значенні, по-перше, скороченого викладу певної науки у 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 у педагогічному процесі за рахунок наступних своїх 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, втілювати 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 і реальних моральних норм;

- Виражає завжди позитивне, доброзичливе ставлення до учня, турботу про його майбуття, слугує прикладом вияву тактовності, поміркованості, толерантного і здоров'я зберігаючого ставлення.

- Створює емоційну атмосферу для того, щоб дитина сприймала думку вчителя і однокласників, була уважною, проникливою, співчутливою до навколишніх.

- Забезпечує емоційно та інтелектуально насичений зворотній зв'язок з учнями за рахунок проведення індивідуальних та колективних бесід, обговорень під час яких відпрацьовується вміння учнів не лише говорити, але й слухати.

Таким чином, мовлення вчителя є основним засобом його педагогічного спілкування, а гнучкість мовлення розуміється як володіння педагогом комплексом згаданих пропедевтичних функцій. Послаблення окремих з пропедевтичних функцій мовлення вчителя призводить до зростання конфліктогенності його взаємин з учнями. Висока гнучкість мовлення майбутніх учителів є свідченням глибокого усвідомлення ними МОК, а низька гнучкість мовлення вказує на поверхневий рівень такого усвідомлення.

Обґрунтування гнучкості мовлення майбутніх учителів як показника поведінкового компоненту у 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 у кількості 135 осіб.

Гнучкість мовлення майбутніх учителів було досліджено 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 20x25 см. Їх завданням було написати твір за картинкою. Час написання – 15 хвилин.

З метою обробки результатів вертикальною рисою у тексті відокремлюється 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 і 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 і 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 можна визначити 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 більш розгорнутих визначень пропонує досліджуваний, тим більш розгорнутим є його мовлення. Всього 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 балів.

У процесі аналізу кількісних даних сформованості у майбутніх учителів гнучкості мовлення (табл.1) було враховано, що ригідність мовлення перебуває із гнучкістю мовлення у зворотному («чим вище ригідність мовлення, тим нижче 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 вчителів. 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 у підборі синонімів, у самостійному 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 – вдосконалюватись»; «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 шаблів організації»; «мікроскоп – прилад, призначений для збільшення зображення тих об'єктів, які не сприймає людське око».

Відносно краще розвинена у 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 у процесі роботи над засвоєнням навчального матеріалу з підручників, посібників, інших друкованих джерел. Студенти часто перебувають у ситуаціях, коли потрібно швидко прочитати і засвоїти досить значні за обсягом текстові матеріали, що виробляє у 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. Тому висока ригідність мовлення і низький рівень мовного розвитку у близько третини студентів є несприятливим чинником їх професійного становлення, що й актуалізує задачу спеціальної роботи з вдосконалення їх мовлення на етапі вузівського навчання.

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).

Таблиця 2

**Розподіл рівнів сформованості гнучкості мовлення  
у 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

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 і перспективи.** Переважна більшість майбутніх учителів досить гнучко використовує мовлення у процесі свого спілкування, володіє достатнім арсеналом мовних засобів для формулювання власних думок, ставлень, вражень. Можна сподіватись, що ці студенти зможуть знаходити влучні і дієві формулювання, які стануть зрозумілими й переконливими для їх 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, які орієнтують студентів на активну педагогічну (соціальну) взаємодію в їх професії,

зафіксований найвищий рівень гнучкості мовлення. Враховуючи його складові, можна окреслити перспективні напрями роботи, що необхідні для вдосконалення мовленнєвої гнучкості цих студентів. Зокрема, це розвиток у них вміння висловлювати свої думки, ставлення, враження; збільшення й упорядкування активної складової лексики; відпрацювання вмінь розуміння та відновлення контексту; посилення зв'язності системи «думка-мова-мовлення».

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: учебное пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – [2-е изд.]. – СПб.: 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. посібн. / І.В.Ващенко, С.П. Гіренко. – Х.: Бурун-Книга, 2005. – 208 с.
4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібн. / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий 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. посібн. / 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 імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 232-240.
9. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посібник / 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-ти т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 160-167.
12. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие / Б.И.Хасан. – М., СПб., Н. Новгород: Питер, 2003. – 276 с.

УДК 159.923.2

*Геннадий Дьяконов,  
Кировоградский государственный педагогический университет  
имени Владимира Винниченко,  
г. Кировоград, [dia-kon@ukr.net](mailto:dia-kon@ukr.net)*

## **ИНТЕРСУБЪЕКТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЧУВСТВ**

*В статье рассматриваются основы психологии диалога и психологии духовности и выявляется фундаментальное онтологическое сходство этих двух явлений жизни человека. Исходя из интерсубъектной теории диалога, разработана концепция и классификация чувств и эмоций личности, которая раскрывает духовное содержание интерсубъектно-диалогических явлений.*

*Ключевые слова: диалог, духовность, чувства, эмоции, ценности, интерсубъектно-диалогический подход, духовные чувства.*

*This article discusses the basics of psychology of dialogue and psychology of spirituality and identifies the fundamental ontological similarity between these two phenomena of human life. Based on the theory of intersubjective dialogue developed the concept and classification of feelings and emotions of the person, which reveal the spiritual content of intersubjective-dialogical phenomena.*

*Keywords: dialogue, spirituality, feelings, emotions, values, intersubject-dialogical approach, spiritual feelings*

**Постановка проблемы.** В последние годы в социально-культурной жизни и в научно-практической сфере наблюдается большой интерес к психологическим явлениям душевного и духовного развития личности [3; 4; 5; 6; 12; 14; 18]. В отечественной и зарубежной психологии все больше изучаются многообразные проблемы духовного мира личности, его содержания и структуры, его форм и закономерностей. Становится ясной огромная роль духовной жизни в общении и деятельности, в развитии, формировании и самореализации личности.

В связи с этим все большую актуальность приобретает разработка новых и глубоких концепций духовного мира и духовности личности. И наряду с этим возрастает потребность в создании методов диагностики и развития разнообразных форм и явлений психологии духовности.

В современной научно-психологической литературе есть разные подходы к разработке методов психодиагностики проявлений духовности. Так, известна позиция Т.О.Флоренской, которая считает, что поскольку диалог между людьми имеет духовную природу, то традиционные стратегии и методы

психодіагностики здесь неприменимы, ибо они излишне усредняют уникальные особенности духовного взаимодействия между людьми [18]. Другие психологи – А.А. Брудный [4], Э.А. Помыткин [12] – разрабатывают методики, позволяющие раскрывать некоторые стороны духовной жизни личности.

В связи с изучением психологии духовных явлений нам представляется целесообразным обратить внимание на психологию человеческих чувств, т.к. многие эмоции и переживания людей выражают и формируют духовные состояния человека и способствуют формированию духовных особенностей личности.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Проблеме духовности посвящены работы многих ученых – представителей философии, этики, эстетики, культурологии, психологии, педагогики, богословия и др. Феноменология духовности изначально описывалась в контексте религиозных воззрений, однако, в настоящее время очевидна актуальность разработки нерелигиозных – светских, научных – концепций духовности, которые осуществляют зарубежные и отечественные ученые и гуманистические мыслители.

Для понимания духовности большое значение имеют идеи и концепции выдающихся философов – М.М. Бахтина [1], М.Бубера, П.А. Флоренского [19], С.Л. Франка [16], А.А. Ухтомского [15], Э.Левинаса, В.С. Библера [2], Г.С.Батищева и др. Работы этих мыслителей раскрывают фундаментальные закономерности психологии диалога и экзистенциально-трансцендентную феноменологию человеческой духовности. Научный анализ трудов С.Кьеркегора, М.Шелера, М.Хайдеггера, Ж.П.Сартра, К.Ясперса, Х.Плеснера, Г.Гадамера, Э.Фромма и др. позволяет раскрыть богатое – явное или имплицитное – духовное и диалогическое содержание их философско-онтологических представлений.

Важную роль в раскрытии природы духовности играют труды В.Франкла, в которых глубокий анализ феномена духовности сочетается с впечатляющими примерами значения смысла жизни в бытии человека [17].

В последние годы значительный вклад в исследование природы и закономерностей духовной жизни человека вносят отечественные ученые. Выдающийся украинский психолог М.И. Боришевский разработал фундаментальную концепцию духовности личности [3], в которой единицей анализа сущности духовности выступают ценностные ориентации; они прямо или косвенно связаны с нравственностью и выступают эталоном духовности и степени ее развития у человека. По мнению М.И. Боришевского, в систему составляющих духовности входят гражданские ценности: чувство патриотизма, национальной идентичности, осознание роли родного языка, ответственность за

судьбу нации, уважение к другим национальным сообществам. Наряду с ними к духовным особенностям относятся и другие фундаментальные ценности: интеллектуальные, эстетические, экологические, валеологические, мировоззренческие. Особое значение в становлении и развитии духовности личности имеет наличие у нее потребности в развитии механизмов саморегуляции, самосозидания, самотворения. Вследствие всеобщности и универсальности духовности методологической основой ее изучения является системный подход [3].

В фундаментальном исследовании духовности М.В. Савчина [14]. рассматривается соотношение духовности личности с такими категориями как нравственность, свобода, добро и зло, человеческая телесность и др. Весьма важно то, что многие феномены духовности, рассматриваются М.В. Савчиным с учетом межличностных взаимодействий и – вследствие этого – на основе имплицитных диалогических представлений.

В концепции духовного саморазвития личности, которую разработал А.П. Колисник, восхождение к духовности рассматривается в системе трех потоков бытия человека: бытийного, рефлексивного и духовного [10]. Одним из стержневых механизмов развития и самосовершенствования личности является диалог – в его внешней и внутренней формах.

Весьма важными для изучения сущности и феноменологии духовности являются исследования многих явлений психологии диалога, которые, по мнению ряда исследователей, имеют духовное содержание.

Первые масштабные методологические подходы к изучению психологии диалога были разработаны в отечественной науке в конце XX века: Г.А. Ковалев выдвинул интересубъектно-парадигмальный подход [9], раскрывающий гуманитарно-духовный потенциал человеческой психики; Т.А. Флоренская предложила духовно-нравственный подход в практической психологии [18]; А.Ф. Копьев разработал диалогический подход в психологическом консультировании [11].

В последние годы в отечественной психологии проблемы диалога глубоко исследовали Г.А. Балл, С.Е. Белова, А.Г. Волынец, Л.Г. Дмитриева, Г.В. Дьяконов, С.О. Копылов, С.Ю. Курганов, А.Б. Орлов, В.В. Рыжов, А.Е. Самойлов, В.В. Столин, Е.Т. Соколова и др., которые разработали оригинальные подходы, раскрывающие разнообразные аспекты сущности и феноменологии психологии духовности.

В характеристике диалога отечественные исследователи прямо или косвенно отражают такие многочисленные духовные особенности и



составляющие диалога как сочувствие, сопереживание, принятие и понимание другого человека, вера в возможности личностного роста и творческого развития человека, свобода и ответственность личности, самоанализ, рефлексия и внутренний мир и др.

Особый интерес для развития диалогических исследований духовности представляет изучение духовного содержания человеческих чувств. Это направление исследований весьма актуально по двум причинам: во-первых, многие феномены чувств, эмоций, переживаний и ценностных ориентаций личности имеют духовное содержание и органично связаны со многими духовными явлениями; во-вторых, духовное содержание сферы эмоционально-ценностных явлений изучено недостаточно в современной психологии.

В связи с этим **целью настоящей работы** является концептуальное и эмпирическое исследование духовных и функциональных чувств, эмоций и переживаний с позиций интерсубъектно-диалогического подхода.

**Изложение основного материала.** Анализ научной литературы показывает, что в современной психологии отсутствуют концепции духовных чувств и переживаний человека. Для осуществления исследования содержания и особенностей духовных и функциональных чувств мы обращаемся к интерсубъектной (субъект-субъектной) теории психологических воздействий и взаимодействий Г.А. Ковалева [9].

В результате теоретического анализа сущности и природы воздействия и взаимодействия Г.А.Ковалев выделил **три парадигмы** научного изучения психологических явлений: «объектную», «субъектную» и «субъект-субъектную (или интерсубъектную)» [9], которые задают **три стратегии** научного изучения воздействия и межличностного взаимодействия: «императивную», «манипулятивную» и «развивающую» (духовную, диалогическую).

**Объектная** парадигма основана на бихевиорально-механистической модели психики человека и ориентирована на поиск упрощенных законов и выявление жестких причинно-следственных зависимостей [9]. Объектная парадигма предполагает императивную стратегию воздействия, т.е. стратегию «овеществления» человека и открытой манипуляции.

**Субъектная** парадигма психологии воздействия противоположна механистической модели, ибо она учитывает индивидуальную схему сознания и внутренние смысловые поля. Несмотря на большую активность и индивидуальную избирательность (чем в объектной парадигме), в субъектном подходе человек все равно остается объектом психического манипулирования

По Г.А. Ковалеву, объектно-императивная и субъектно-манипулятивная

стратегии психологического воздействия сходны тем, что воплощают один и тот же монологический (линейный, одномерный) взгляд на человеческую природу, в котором индивиду отводится пассивная или манипулятивная роль, а его уникальная сущность обезличивается.

**Интерсубъектная** («субъект-субъектная»), диалогическая парадигма заключается в том, что взаимодействующие субъекты или социальные системы находятся в равноправных, открытых и доверительных взаимоотношениях и несут равную ответственность за процесс и исход взаимодействия [9, 28]. Интерсубъектное понимание взаимодействия глубоко и полно отражает сложные динамические процессы между людьми в реальных жизненных обстоятельствах и раскрывает основные психологи-ческие особенности межличностных контактов и отношений.

Парадигмальная концепция Г.А. Ковалева создает основу для построения интерсубъектной концепции чувств и эмоций, позволяет раскрыть содержание духовных чувств и создать интерсубъектно-диалогическую классификацию человеческих чувств и эмоций.

В результате анализа состояния проблемы с позиций диалогического подхода мы выделили основные ограничения и недостатки существующих психологических концепций и классификаций чувств и эмоций. Эти ограничения и недостатки побуждают искать принципы и основания для построения классификации чувств, отвечающей требованиям онтолого-феноменологической полноты, духовно-смыслового содержания, функционально-жизненной конкретности и субъект-объектной иерархии.

Теоретический анализ психологии чувств и эмоций показал, что в большинстве концепций и подходов отношения человека с миром и людьми рассматриваются не в экзистенциально-феноменологической глубине и полноте «жизненного мира» человека, а исследуются в связи с какой-то отдельной категориально-феноменальной проекцией: потребностями, мотивами, ценностями, познанием, бессознательным, процессами регуляции, экспрессией, творчеством, физиологическими механизмами и т.д.

Исходя из представлений философии диалога [1; 2; 15; 16; 19], современной психологии диалога [9; 11; 18] и «диабитийной» концепции психологии диалога [7], мы разработали интерсубъектно-диалогическую концепцию чувств и эмоций. Такой подход к психологии чувств и эмоций позволяет преодолеть ограничения онтологии «изолированного индивида» и рассматривать чувства и эмоции в онтологии «жизненного мира», описанной Э.Гуссерлем, С.Л.Рубинштейном [13], Ф.Е.Васильюком [5] и др. Поэтому в круг исследования чувств и эмоций мы

включили такие явления и феномены, которые отражают широкое многообразие измерений психического и личностного бытия человека, а именно такие сферы как мотивационная, потребностная, ценностная, нравственная, смысловая, эстетическая, душевная, духовная, творческая и другие стороны аффективной жизни людей.

В результате анализа эмоционально-аффективных явлений и в соответствии с концепцией субъектных парадигм [9] мы разделили все виды чувств на три больших группы (и уровня) в зависимости от их содержания: объектные, субъектные и интерсубъектные чувства и эмоции [7].

Первый уровень парадигмальной классификации образуют явления **объектного** уровня, в который входит 11 видов чувств и эмоций: соматические, гедонистические, чувства несвободы, агрессивные, манипулятивные, эмоционального отчуждения, несостоятельности, чувства обладания, дезориентации, чувства слабости и невротические чувства.

Второй уровень парадигмально-диалогической классификации включает 12 видов чувств и эмоций, имеющих **субъектное** содержание: чувства самосознания, нарциссические, волевые, амбивалентного обособления, соперничества, коммуникативные, идентификации, моральные, социальные, рыночные, познавательные и практические чувства.

На третьем уровне парадигмально-диалогической классификации представлены 13 видов чувств и эмоций **интерсубъектного**, диалогического содержания: чувства самоактуализации, романтические, (собственно) диалогические, духовные, альтруистические, душевные, нравственные, семейно-родовые, социокультурные, смысловые, творческие, катарсические и эстетические.

Среди них есть такие чувства и ценности, которые в научной литературе традиционно рассматриваются как проявления духовности – это нравственные, альтруистические, социокультурные и семейно-родовые чувства и переживания. Все эти чувства мы рассматриваем как феномены диалогического «со-бытия», создающие основу для взаимопонимания и духовного единения людей. К явлениям духовно-диалогического самобытия мы отнесли чувства самоактуализации, романтические и (собственно) духовные чувства и переживания. В качестве познавательно-творческих феноменов мы рассматриваем смысловые, творческие, катарсические и эстетические чувства.

Принципиальное значения для понимания духовного содержания человеческих эмоций и чувств имеют чувства, переживания и ценности третьего, интерсубъектно-диалогического уровня.

Согласно логике интерсубъектно-диалогической концепции, психологические явления объектного и субъектного уровня представляют собой монологические феномены в отличие от диалогических явлений интерсубъектного уровня. По аналогии с этим в нашей классификации чувств эмоционально-аффективные феномены объектного и субъектного уровней имеют монологическое содержание. Поскольку все эти эмоции и аффекты имеют ситуативно-утилитарное и манипулятивно-прагматическое содержание, то нам представляется целесообразным называть их **функциональными** чувствами и эмоциями – в отличие от духовных чувств интерсубъектно-диалогического уровня.

На основе интерсубъектно-диалогической классификации чувств и эмоций мы осуществили эмпирическое исследование особенностей эмоционально-ценностной сферы студентов-психологов Кировоградского института регионального управления и экономики: 20 студентов дневного отделения (второй курс) и 20 студентов-заочников (пятый курс).

Рассмотрим результаты исследования. Студентам было предложено дать ответ на первый вопрос: «Какие чувства вы считаете особенно важными для себя?» на основе полифонической матрицы чувств и эмоций (которая включала 305 понятий). Испытуемые обеих групп указали, что они считают наименее важными для себя объектные чувства: первая группа назвала всего 13 объектных чувств и эмоций, а вторая 10. Особенно важными объектными чувствами оказались гедонистические чувства: их указали 11 студентов-заочников и 6 студентов стационара.

Субъектные чувства оказались более важными, чем объектные – и для заочников (55 единиц), и для студентов стационара (72). При этом особенно важными для них были чувства самосознания (15 и 19), идентификации (12 и 9), коммуникации (2 и 12) и нарциссические чувства (2 и 10).

Из трех типов чувств и эмоций – объектных, субъектных и интерсубъектных (диалогических, духовных) – самыми важными для наших испытуемых являются интерсубъектные, духовные чувства: студенты-заочники отметили в общей сложности 249, а студенты стационара – 205. Весьма интересно, что для испытуемых-студентов особенно важны чувства самоактуализации (60 и 40), смысловые чувства (29 и 39), диалогические (29 и 16), душевные (23 и 20), нравственные (23 и 10) и альтруистические чувства (21 и 9). Эти результаты означают, что духовно-диалогические чувства являются идеальными эталонами для студентов-психологов.

В ответе на второй вопрос: «Какие чувства бывают у меня чаще всего?» объектные чувства отмечались испытуемыми гораздо чаще, чем в ответе на первый вопрос (77 и 26), однако, уровень их упоминания все равно значительно уступает частоте упоминания субъектных (108 и 88) и еще более – частоте проявления интерсубъектных чувств (204 и 181). Это означает, что, хотя в жизни студентов-психологов объектные и субъектные чувства занимают определенное и реальное место, но духовно-диалогические чувства в их жизни играют несколько большую роль, чем утилитарно-функциональные (т.е. объектные и субъектные)

Среди объектных чувств, которые в реальности переживаются испытуемыми, особенно часто указывались невротические чувства (22 и 10), эмоции слабости (14 и 6) и чувства дезориентации (9 и 3). По сути дела, опрошенные нами студенты называли чувства, которые превращают их в пассивные объекты внешних влияний.

Из круга субъектных чувств наиболее часто – в реальности – студенты испытывают чувства самосознания (27 и 12), моральные чувства (22 и 12), чувства идентификации (17 и 18) и чувства коммуникации (10 и 18). Т.е. студенты реально чувствуют свою субъектность прежде всего в сфере морального самосознания и различных форм общения, а не в сфере практически-познавательной деятельности. Так, даже наиболее яркое проявление конкретно-практической субъектности студентов – их практические чувства – имеет невысокий уровень активности (11 и 8).

Доминирующую роль среди интерсубъектных чувств в реальной жизни испытуемых играют чувства самоактуализации (33 и 26), смысловые (30 и 20), альтруистические (28 и 17), катарсические (21 и 24), душевные (21 и 22), нравственные (18 и 16) и диалогические чувства (16 и 17).

Многие тенденции ответов обеих групп испытуемых являются сходными. Однако, в ряде случаев студенты разных групп дают существенно различные ответы, которые свидетельствуют о групповых (и возрастных) особенностях чувств и эмоций студентов-заочников и студентов стационара.

Таким образом, если ответы студентов психологического факультета на первый вопрос говорят о том, что в идеальном плане они имеют огромную потребность в переживании духовно-диалогических чувств, то ответы на второй вопрос говорят о том, что в реальной жизни наших испытуемых есть некоторое преобладание духовно-диалогических чувств и эмоций над функционально-монологическими.

Нам представляется, что такое соотношение функционально-монологических и духовно-диалогических чувств является свидетельством



оптимального баланса двух основных классов человеческих чувств, обеспечивающего позитивно-гуманистические перспективы эмоционально-личностного развития наших испытуемых.

Значительный интерес представляют ответы студентов на последний вопрос нашего исследования: «Какие чувства Вы наблюдаете в современном обществе?». В отличие от предыдущих вопросов, общий характер ответов на пятый вопрос кардинально изменяется. Теперь наибольшее количество ответов студенты дают в связи с чувствами и эмоциями объектного уровня (175 – студенты-заочники и 198 – студенты стационара). Количество субъектных чувств несколько уменьшается (соответственно до 106 и 47), а количество духовно-диалогических чувств резко уменьшается (до 36 и 16).

По мнению наших испытуемых, в современной общественной жизни центральную и доминирующую роль играют чувства объектного уровня: невротические (43 и 33), манипулятивные (35 и 40), агрессивные (27 и 41), эмоции отчуждения (23 и 30), чувства собственной слабости (21 и 23), чувства дезориентации (25 и 11) и др. В то же время студенты-психологи видят в современной общественной жизни чрезвычайно малое количество интерсубъектных, диалогических чувств. Все это ярко и убедительно свидетельствует о том, что эмоционально-аффективная среда нынешней общественной жизни воспринимается нашими испытуемыми – студентами психологического факультета – как чрезвычайно неблагоприятная для проявления и развития духовных чувств: душевных, нравственных, эстетических, альтруистических, чувств самоактуализации и др.

**Выводы.** Осуществленное нами теоретическое исследование было направлено на исследование и обоснование гипотезы об онтолого-феноменологической близости и сходстве психологии диалогических и духовных явлений. Анализ основных особенностей психологии духовности на основе анализа представлений о духовности в религии, философии, культурологии и психологии выявил диалогическое содержание большинства феноменов и свойств духовности. С другой стороны, характеристика психологических принципов и особенностей диалога позволила раскрыть его духовные измерения и содержание. Вследствие этого показано, что парадигмальная концепция психологических явлений диалога позволяет раскрыть закономерности и особенности монологически-манипулятивных и духовно-диалогических особенностей межличностных отношений. На основе интерсубъектной концепции диалога разработана многомерная классификация чувств и эмоций, в которой духовные

чутства являються органічними и системно-образуючими феноменами внутрешней, душевнoй жизни личности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Библер В.С. – М.: Изд. полит. литературы, 1991.
3. Боришевський М.І. Духовність в особистісних вимірах: теорія та практика / М.Й.Боришевський, Н.Д.Володарська, О.І.Пенькова М.І. та ін. // Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку : метод. посіб. / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К., 2010. – С.7–32.
4. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. – А.А. Брудный. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 336 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
7. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с
8. Изард К. Психология эмоций Перев. с англ. / Изард К. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
9. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – С. 41-49.
10. Колісник О.П. Психологія діалогу і світ людини / Колісник О.П. // Зб. наук. праць Кіровоградського державного педагогічного ун-ту ім. Володимира Винниченка / За ред. С.Д. Максименка, Г.В. Дьяконова. – Том 1. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2012. – С. 89-102.
11. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А.Ф.Копьев // Московский психотерапевтический журнал, 1992. – № 1. – С.31-48.
12. Помиткин Е.О. Психологія духовного розвитку особистості / Е.О. Помиткин. – К.: Наш час, 2005. – 276 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Отв. ред. Е.В.Шорохова / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
14. Савчин М.В. Духовна парадигма психології / М.В.Савчин. – Київ :

- Академвидав, 2013. – 250 с.
15. Ухтомский А.А. Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – С.-Пб: Петербургский писатель, 1996. – 250 с.
  16. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л.Франк.– М.: Республика, 1992. – 511 с.
  17. Франкл В. Доктор и душа / В.Франкл. – Санкт-Петербург: “Ювента”, 1997. – 288 с.
  18. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе Флоренская Т.А.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
  19. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. – В 3-х т. / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1991.

УДК 37.015.31:17.022.1(477.7),,18/19”

**Ганна Єрмак,**

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького*

*м. Мелітополь, [zamer2002@yandex.ru](mailto:zamer2002@yandex.ru)*

### **СПІВПРАЦЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ПРАВОСЛАВНОЇ ЦЕРКВИ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті розглянуто законодавчі акти щодо діяльності громадських об'єднань у ХІХ – поч. ХХ століття, висвітлено значущість взаємодії діячів православної Церкви та представників громад у духовно-моральному вихованні молоді. Розкрито необхідність використання морального та патріотичного потенціалу у вихованні молоді, як необхідних елементів системи духовно-морального виховання підростаючого покоління. Наголошується, що вивчення досвіду співпраці громадських організацій, Церкви та школи має не тільки науковий, а й практичний інтерес для сучасної системи морального виховання.*

**Ключові слова:** *громадські організації, моральне виховання, православна Церква, учнівська молодь.*

*The article considers the legislative acts concerning the activity of public organizations in the XIX – early XX century. It also deals with the importance of the interaction of the Orthodox Church leaders and community representatives in the spiritual and moral education of youth. The article shows the importance of moral and*

*patriotic elements of spiritual and moral education of the younger generation. The author makes a conclusion that the research of cooperation between public organizations, the Church and the school is of great scientific and practical interest for the modern system of moral education.*

*Key words: public organizations, moral education, the Orthodox Church, students.*

**Постановка проблеми.** Демократичні зміни у нашій державі створили відповідні можливості до духовного оновлення нації. В останні роки моральна сфера стала предметом особливої уваги громадських діячів, представників освіти та Церкви. Вважаємо що однією з найголовніших задач оновлення системи морального виховання є вивчення характерних рис взаємодії громадських об'єднань та Церкви у їх історичному аспекті. До 60-х р.р. XIX ст. існування православних громадських об'єднань було заборонено урядом з метою запобігання лібералізму у суспільстві. В наслідок цього стався занепад парафіяльної соціальної активності у народі. Після звільнення селян від кріпацької залежності під час реформ Олександра II відбулося відродження церковно-парафіяльного життя та піднесення духовного руху соціальних груп і верств суспільства того часу. Уряд намагався залучити народ до благодійно-просвітницької діяльності, посилити моральну складову серед молоді та протистояти впливу інших вірувань на православну церкву. Це знайшло прояв у відродженні церковних братств і товариств на теренах країни того часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування морально-духовних цінностей молоді розглядались у працях В. Болотіна, О. Ваврисюк, О. Канарової, І. Кравченко, І. Мищишин, Л. Москальової. Роль православних громадських об'єднань та православного духовенства у процесі морального виховання особистості частково розглядалась в останніх дисертаційних дослідженнях: “Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах східної Галичини кінці XIX – на початку XX ст.” (Л. Генік); “Православ'я в становленні культури Півдня України кінець XVIII – початок XX століття)” (О. Федорчук).

Отже, **мета статті** – розкрити особливості взаємодії православних громадських організацій та Церкви у моральному вихованні молоді (др. пол. XIX – поч. XX ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виникнення православних громадських організацій було пов'язано з соціальними реформами уряду 60-х р.р. XIX ст. Але, як свідчить С. Римський, схожі об'єднання існували ще у 40-50 р.р.

означеного століття у єпархіях на Півдні України і мали назву церковні ради [3, с. 332]. Вони засновувались представниками духовенства чи цивільної влади, або приватними особами. Усі ці громадські товариства мали різні цілі та статuti і називалися парафіяльними радами, опікунськими радами та братствами. З метою залучення більшої кількості людей до справ церковного життя та виявлення допомоги духовенству у вирішенні внутрішніх проблем Церкви, було прийняте рішення про надання громадським православним організаціям офіційного статусу.

Парафіяльні православні опікунства та церковні братства отримали офіційне положення з появою “Правил про парафіяльні опікунства при православних церквах”, та “Правил про церковні братства” від 1864 року. У п.1 “Правил” щодо парафіяльних опікунств передбачалося піклування про “благоустрій та добробут парафіяльної церкви і притча в господарському відношенні”, влаштування належних умов для отримання дітьми первісної освіти, благодійність у рамках своєї парафії [2, с. 8]. До обов’язків представників парафіяльних опікунств входило утримання та задоволення потреб Православної Церкви у матеріальному плані, а саме: пошук коштів на побудову та ремонт церковних будівель, на заснування шкіл, лікарень, притулків та інших благодійних закладів. Допомога також надавалась і незаможним членам парафії. У цьому документі було вказане також на те, що джерелом доходу опікунства були добровільні пожертвування парафіян чи інших осіб [2, с. 12]. Так, за словами Н. Суворова, у деяких єпархіях представники опікунства вважали своїм обов’язком за допомогою “особистого приклада і добрих повчань” сприяти відвідуванню церкви парафіянами, а також утримувати їх від негативних звичок таких як пияцтво, лихослів’я, запобігати розповсюдженню марновірства та розкольніцьких настроїв у суспільстві. Згідно закону парафіяльні опікунства існували у якості громадських спілок, як один із видів благодійних товариств, однак право вирішального голосу належало архієрею [4, с. 378-379].

Як було зазначено раніше, братства отримали офіційну позицію з появою “Правил про заснування православних церковних братств” у 1864 році. Вони засновувались при церквах та монастирях з благословення єпархіального архієрея і діяли, як правило, у межах єпархії. Їх робота обмежувалася статутом, який визначав мети, обов’язки, умови та порядок виконання рішень. Окрім того, членами братства мали бути лише представники православної віри “усякого звання та стану” [2, с. 5]. Згідно “Правилам” основною метою братств було служіння справам Православної Церкви, що включало прикрашання храмів християнська благодійність та розповсюдження духовної просвіти серед населення. Треба відзначити, що у сферу діяльності православних братств



входило ще протидія шкідливому впливу з боку іновірців та розкольників на Православну Церкву, а також влаштування та забезпечення шкіл.

Необхідно відмітити, що окрім парафіяльних опікунств та церковних братств на той історичний період існували й інші громадські товариства, наприклад товариство поширення книг св. Писання, товариство поширення релігійно-морального освіти в душі православної церкви, товариство любителів духовної просвіти, товариства тверезості [4, с. 377]. Так, на теренах Півдня України у 1880 році при Одеській Духовній Семінарії було засноване братство Св. Апостола Андрія Первозваного [1, с. 66-67] у Миколаїві – товариство піклування про незаможних осіб армійського та флотського духовенства. У 1891 році – Херсонське Хрестовоздвиженське братство, у 1907 році – Свято-Миколаївське братство, у 1910 – Миколаївське благодійне церковно-співоче товариство [11, с. 153-168].

Таким чином, основною місією православних парафіяльних опікунств, братств та подібних до них громадських організацій було опікування справами Церкви та церковних шкіл, налагодження відношень між паствою та представниками місцевого духовенства та позитивний моральний вплив на населення.

Нами було виявлено кілька законодавчих актів уряду, постанов та наказів Духовного відомства стосовно громадських організацій та їх діяльності у справі морального виховання учнівської молоді.

Так, визначення Св. Синоду від 25-блютного 1906 року “Про встановлення відносин церковно-парафіяльних рад, парафіяльних опікунств, братств и подібним до них існуючих і діючих у парафії закладів до церковних шкіл” було спрямоване на встановлення більш тісного контакту між цими організаціями та церковними школами, оскільки діячі Синоду вважали, що саме церковно-парафіяльні ради, парафіяльні опікунства та братства мали змогу впливати не тільки на підвищення просвіти населення, а й на моральне виховання учнівської молоді цих шкіл та населення взагалі. Як було зазначено у документі: “Церковна школа є початкова просвітниця та вихователька підростаючого покоління, тому вона повинна бути близька серцю усіх парафіян” [5, с. 4-8]. Отже, діячам церковно-парафіяльних рад, парафіяльних опікунств та братств було запропоноване приймати активну участь у справах церковних шкіл, а саме: забезпечувати учнів навчальними посібниками та книгами для позашкільного читання, а також одягом, взуттям та харчами. Допомогати у створенні церковного хору з числа учнівської молоді, опікуватися діяльністю бібліотек та читалень при школах, налагоджувати сільсько-господарські, ремісничі та рукодільні заняття.

Пропонувалось також брати активну участь і у позашкільній діяльності учнів, улаштуванні корисних розваг та прогулянок.

Серед відомих громадських товариств, що існували на початку ХХ ст. у країні було “Російське Товариство Захисту тварин”, що опікувалося моральним вихованням молоді, а саме формуванням дбайливого відношення до природи. У 1909 році це об’єднання подало клопотання про відкриття при церковно-парафіяльних школах “Травневих Спілок”. Ця дія зумовила появу постанови Училищної Ради Синоду від 16-31 грудня означеного року “Про недопущення розвитку у учнів церковних шкіл схильності до жорстокого поводження з тваринами”. Треба відзначити, що “Травневі Спілки” мали за мету захист птахів та їх гнізд від спустошення, годування їх під час зими та піклування про тварин. Члени цих спілок, як особливий знак відзнаки, мали носити значки на головних уборах, що підвищувала їх значущість серед учнівської молоді. Окрім того, завідуючим і вчителям церковних шкіл рекомендувалось проводити бесіди та читання з тематики збереження мешканців навколишнього середовища та роз’яснення користі існування природи. Влітку, під час екскурсій, знайомити з особливостями поведінки птахів і тварин тим самим запобігаючи проявам жорстокого поводження з ними. На наш погляд, усі ці заходи сприяли моральному вихованню учнівської молоді та формували свідоме відношення до природи та її мешканців [6, с. 54-55].

Як було зазначено раніше, окрім парафіяльних опікунств та братств були і інші громадські організації. Наприклад, товариства тверезості, що намагались протистояти поширенню такого негативного соціального явища як алкоголізм, що набуло широкого розповсюдження не тільки серед дорослого населення, а й серед молоді. Питання стосовно боротьби з цією шкідливою звичкою були висвітлені у наказі Синоду у 1910 році. Духовне відомство намагалось знайти вирішення цієї проблеми за допомогою включення необхідної інформації у зміст програм предметів другокласних і церковно-вчительських шкіл. Наприклад, у програмі з гігієни рекомендувалось збільшити обсяг інформації стосовно шкідливого впливу спиртних напоїв на організм людини, а у курсі з педагогіки включити додатковий розділ щодо методів шкільної боротьби з цією пагубною звичкою. У книгу для класного читання рекомендувалось внести достатню кількість гарно ілюстрованих протиалкогольних оповідань та статей. Священникам і вчителям церковних шкіл, які влаштовували товариства тверезості та залучали до цієї справи учнівську молодь, надавалась також моральна та матеріальна підтримка з боку єпархіальних преосвящених. Представникам цих товариств, а також вчительському персоналу пропонувалось особистим прикладом моральної чистоти та відсутністю цієї

пагубної звички виховувати у дітях бажання стати твердими прихильниками тверезості. Завідуючим та вчителям церковних шкіл було запропоновано надавати приклади шкідливого впливу алкоголю не тільки на фізичне здоров'я людини, а також висвітлювати моральну шкоду цієї негативної звички на особистість людини. Окрім того, з метою підвищення авторитету церковної школи серед дорослого населення та морального виховання молоді у шкільних приміщеннях влаштовували ілюстровані тематичні читання за цією тематикою [7, с. 46-48].

Отже, об'єднання зусиль парафіяльних опікунств, братств і подібних до них громадських організацій у справі виховання молоді були спрямовані на покращення не тільки їх освітнього рівня, а й на отримання позитивних моральних звичок та навичок на засадах християнської культури.

На початку ХХ ст. були і суто жіночі громадські організації, що існували у початкових навчальних закладах під патронатом Духовного відомства. Так, з метою юридичного закріплення прав жінок церковно-вчительських шкіл та забезпечення їх морального та матеріального благоустрою у 1911 році були видані “Правила громад сестер просвіти які знаходяться при церковно-вчительських жіночих школах”. Ці громадські об'єднання сестер просвіти мали назву Ольгинські та засновувались у церковно-вчительських школах, більшість яких снувало при жіночих монастирях. До них приймалися жінки, які мали бажання та покликання присвятити своє життя вихованню дітей на засадах християнської моральності та православної віри. Це були не тільки вчительки церковно-вчительських шкіл, а й випускниці цих навчальних закладів, яким було надано почесне звання сестри просвіти за взірцеву поведінку та оцінки під час навчання. Жінки цього об'єднання мали бути взірцем поведінки, християнської моральності та релігійності для учнівської молоді, а саме: відвідувати богослужіння, брати участь у читанні та церковному співі у храмі, дотримуватися усіх постів, говіти. У “Правилах” йшла мова про те, що “вчительство це не стільки наука чи мистецтво, це релігійний подвиг, успіх якого вимірюється ступенем релігійного піднесення тієї людини яка здійснює цей подвиг” [8, с. 47]. Аморальні дії сестер просвіти або колапси у їх педагогічній діяльності були причинами виключення зі складу членів цієї громади назавжди. Матеріальна база представників жіночих громад складалася в основному з внесків членів-добродійників, які мали бути тільки православного сповідання, та добровільних пожертвувань з числа приватних осіб і установ. Треба відзначити, перед процедурою прийняття до цієї громади жінка духовно підготовлювала себе: постилася, сповідалась та причащалась. Сестри громади мали визначений одяг та носили хрест на кольоровій стрічці, як особливий знак високого служіння на ниві

просвітництва. Цей знак відзнаки визивав повагу та довіру простого народу та “огороджував від... грубості та невігластва” [8, с. 54]. Окрім того, жінка з числа сестер просвіти мала право на моральну та матеріальну підтримку громади [8, с. 38-61].

Таким чином, на початку ХХ ст. у справі освіти жінці почали надавати перевагу як більш природній виховательці дітей та молоді. Слід зазначити, що при викладанні сестри просвіти повинні були не тільки опікуватися наданням знань учням, а, перш за все, прищеплювати дітям християнські моральні якості, такі як любов до ближнього, повага до старших, патріотизм.

Ми можемо припустити той факт, що за часів Першої Світової війни відкриття опікунств при однокласних та двокласних школах духовного відомства йшло повільно, тому у 1914 році було видано два накази імператору та Училищної Ради при Св. Синоді стосовно діяльності церковно-шкільних опікунств. Єпархіальним Училищним Радам наказували посприяти прискоренню відкриття в єпархіях церковних опікунств при церковно-парафіяльних школах. Окрім того, з метою зміцнення зв'язку церковної школи та громадськості завідуючим школами священикам рекомендувалось приділяти значну увагу тісному зв'язку з місцевою громадськістю, в основному батькам учнів церковних шкіл [9, с. 54-55]. Треба зазначити, що з метою налагодження процесу навчання для незаможних дітей селян особливу увагу приділяли забезпеченню їх одягом, взуттям, їжею, навчальними посібниками та місцями для ночівлі. Для цього представники церковно-шкільних опікунств приймали пожертвування від населення та організацій не лише грошми, а також письмовими приладдям, одягом та книгами. Окрім того, для забезпечення морального виховання учнівської молоді представники опікунства організували концерти та літературно-вокальні вечори [9, с. 12-15].

Необхідно відзначити, що за часів війни багато людей були вимушені покинути окуповані місцевості. З метою підтримки біженців та надання їм матеріальної та моральної допомоги, Синод у 1915 році призвав духовні школи та громадськість прийняти безпосередню участь у цієї справі і наказав єпархіальним преосвященним у всіх єпархіях заснувати комітети що опікувалися влаштуванням побуту біженців [10, с. 73-75]. Якщо у серпні 1915 року Синоду зробив спробу об'єднати православні навчальні заклади духовні відомства у справі допомоги влаштування побуту біженців, то вже у жовтні представники Духовного відомства та уряд вирішили залучити до цієї справи і громадські організації. Так, на той історичний період існувала громадська організація “Всеросійське товариство піклування про біженців”, у планах якої було об'єднання з єпархіальними

зкладами та іншими громадськими організаціями, такими як церковні братства, церковно-парафіяльні опікунства, опікунські ради у справі надання фінансової та духовно-моральної допомоги біженцям у той скрутний час. Окрім того, згідно постанови Св. Синоду, представники громадських організацій та місцеве духовенство були покликані дбати про непохитність та цілісність моральних та релігійних особливостей православного народу, та оберігати їх від сектантського впливу [10, с. 78-87].

Отже, за часів Першої Світової війни діяльність громадських організацій у співпраці з представниками духовенства була спрямована на надання матеріальної і моральної допомоги постраждалим, біженцям та сиротам.

**Висновки.** Таким чином, основною метою діяльності православних парафіяльних опікунств, братств та інших громадських організацій було не тільки розширення освітньо-культурного світогляду населення, а й налагодження співпраці між паствою та представниками місцевого духовенства. Представники громадських об'єднань за допомогою своєї діяльності, а також особистого прикладу і поведінки впливали на формування моральної свідомості та поглядів молоді на засадах християнської релігії. Серед основних видів діяльності були: піклування про церковні школи та їх учнів, християнська благодійність, заснування благодійних та освітніх закладів, прийняття участі у позашкільній діяльності учнів, формування свідомого відношення до природи та її мешканців, а також запобігання проявам негативних соціальних явищ та розповсюдженню розкольніцьких настроїв у суспільстві. Перспективами подальшого дослідження є вивчення досвіду співпраці представників духовенства та громадських об'єднань у моральному вихованні шкільної молоді на теренах України.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфавитный указатель действующих и руководственных канонических постановлений, указов, определений и распоряжений Святейшего Правительствующего Синода (1721-1901г. включительно) и гражданских законов, относящихся к духовному ведомству православного исповедания / [3-е изд., испр. и доп. содержанием узаконений и распоряжений последнего времени / составил С.В. Калашников]. – Спб.: Издание книгопродавца И. Л. Тулузова, 1902. – 570 с.
2. Правила о православных братствах и положение о приходских попечительствах при православных церквах / [указ императора]. – Спб.: В Синодальной типографии, 1881. – 16 с.
3. Римский С.В. Российская церковь в эпоху великих реформ (Церковные



- реформы в России 1860-1870-х годов) / С.В. Римский. – М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1999. – 568 с.
4. Суворов Н. Учебник церковного права / Н. Суворов. – М.: Печатная А.И. Снегиревой, 1908. – 476 с.
  5. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 5: за 1906 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1907]. – Спб.: Редакция журнала «Народное образование, 1907. – 72 с.
  6. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 8: за 1909 год / [Б. в.], 1909. – 64 с.
  7. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ. Вып. 9: за 1910 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1911]. – Спб.: Редакция журнала “Народное образование”, 1911. – 124 с.
  8. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления по делам церковных школ Вып. 10: за 1911 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Январь, 1912]. – Спб.: Синодальная типография, 1912. – 99 с.
  9. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления касающиеся церковных школ Вып. 13: за 1914 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование” – за Февраль, 1915]. – Петроград, 1915. – 135 с.
  10. Указания и распоряжения правительства и высшего церковно-школьного управления касающиеся церковных школ Вып. 14: за 1915 год / [Бесплатное приложение к журналу “Народное образование”– за Март, 1916]. – Петроград: Редакция журнала “Народное образование”, 1916. – 112 с.
  11. Федорчук О.О. Православ'я в становленні культури Півдня України (кінець XVIII – початок XX століття): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Федорчук Оксана Олександрівна. – Миколаїв, 2005. – 220 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИПРАВДАНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ У СТУДЕНТІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*У статті висвітлені 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, обумовлюють необхідність пошуку шляхів та засобів забезпечення не тільки адаптації до нових умов життя, а й формування почуття особистісної цінності, відчуття себе суб'єктом своїх вчинків. Дефіцит довіри, що склався у сучасному українському суспільстві, підсилює проблему здатності молодій людині довіряти собі та іншим. Проте незважаючи на інтерес, практичну і теоретичну значущість, феномен довіри, як і раніше, зберігає багатозначність у спробах його визначити та емпірично дослідити. Проблема дослідження довіри як важливої умови активності молодій людині, є недостатньо розробленою і надзвичайно актуальною у контексті сучасної психологічної науки.

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

**Виклад основного матеріалу.** Довіра як самостійне психологічне явище виконує фундаментальні функції у житті людини: вона виступає умовою цілісної взаємодії людини зі світом та сприяє злиттю у сприйнятті людини минулого, сьогодення і майбутнього в цілісний акт; за допомогою довіри встановлюється міра відповідності своєї поведінки, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як світові, так і у самому собі [1; 3; 4; 9]. Незважаючи на численні наукові дослідження, на сьогодні не існує багато 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. Ключко та ін.); інші вивчають її як психічне явище і акцентують увагу на її значенні в розвитку особистості, в міжособистісних стосунках (Е. Еріксон, К. Роджерс, Т.П. Скрипкіна, Б.Ф. Поршнєв, 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. Джулард, 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 та третього курсів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка та Сумського державного університету, в якому взяло участь 60 респондентів віком 18-20 років, серед них 26 юнаків та 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) Приналежність 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 наявності у нього з іншою людиною спільних цілей, принципів та поглядів.

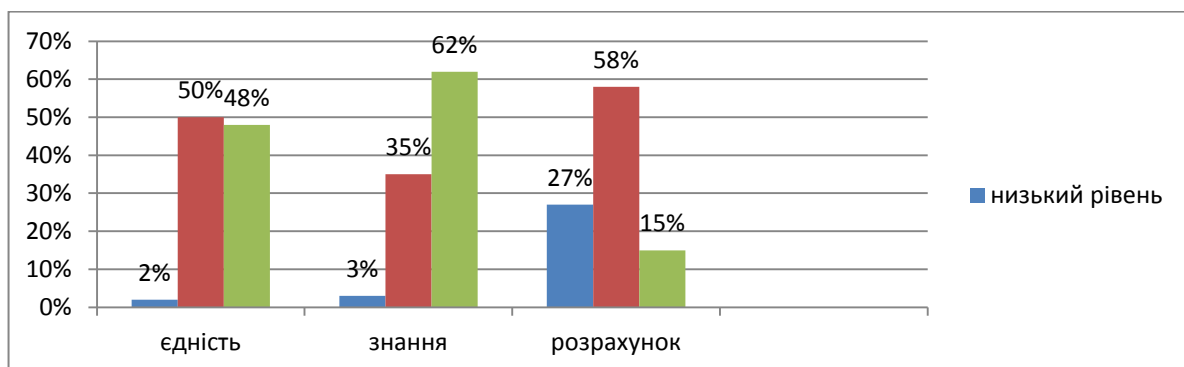
2. Знання – уявлення суб'єкта про те, на скільки він добре знає людину, по відношенню до якої оцінюється рівень довіри та на скільки вона здібна передбачити її поведінку в ситуації не визначеності.

3. Розрахунок – уявлення суб'єкта про людину, по відношенню до якої оцінюється рівень довіри.

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

Для виявлення особливостей виправданої міжособистісної довіри нами були досліджені 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» представлені на рис. 1.

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



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

Нами була здійснена спроба дослідити гендерні особливості прояву досліджуваного феномену за даною методикою. Кількісні результати гендерних особливостей довіри залежно від того, чи виправдана вона, представлені у таблиці 1 та на рисунках 2 і 3.

Таблиця 1

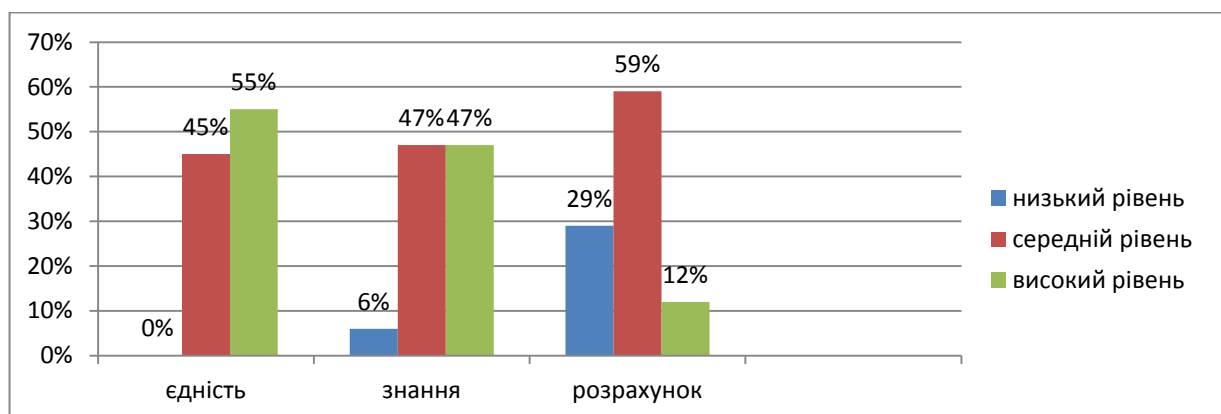
### Особливості виправданої міжособистісної довіри

«Духовність у становленні та розвитку особистості»

у студентів юнацького віку, N=60

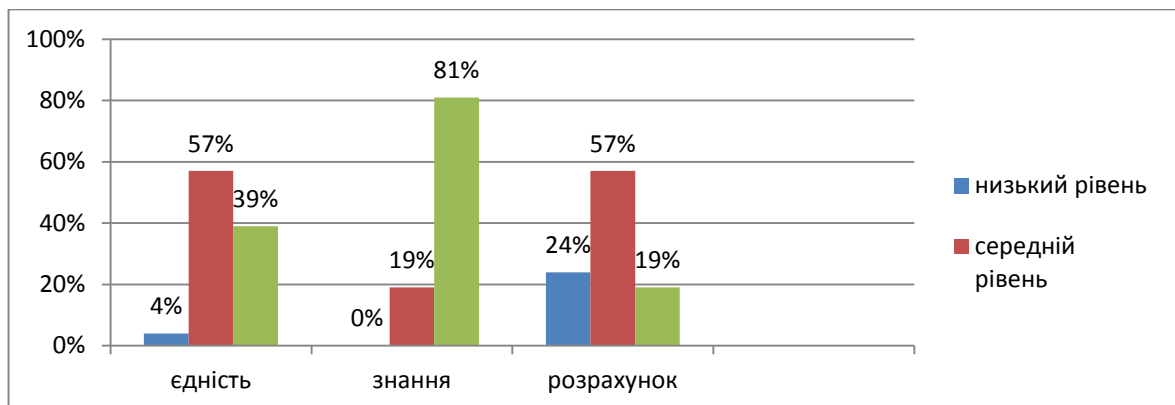
	Рівень	Шкали					
		єдність		знання		розрахунок	
		Абс.	відсотки	Абс.	відсотки	Абс.	відсотки
Дівчата	низький	0	0%	2	6%	10	29%
	середній	15	45%	16	47%	20	59%
	високий	19	55%	16	47%	4	12%
Юнаки	низький	1	4%	0	0%	6	24%
	середній	15	57%	5	19%	15	57%
	високий	10	39%	21	81%	5	19%
Загальні результати	низький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

Проаналізуємо результати дослідження установок довіряти іншим залежно від того, чи виправдана довіра, окремо у дівчат і юнаків. Так, взагалі було виявлено, що серед представниць жіночої статі 55% мають високий рівень єдності з людиною, якій довіряють та 45% – середній, низького рівня виявлено не було, а серед юнаків 57% мають середній рівень єдності, 39% – високий та 4% – низький рівень. За шкалою «знання» 47% дівчат мають високий та 47% мають 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 та 12% – високі, серед юнаків у 57% – середній рівень за даною шкалою, 24% – низький та у 19% – високий.





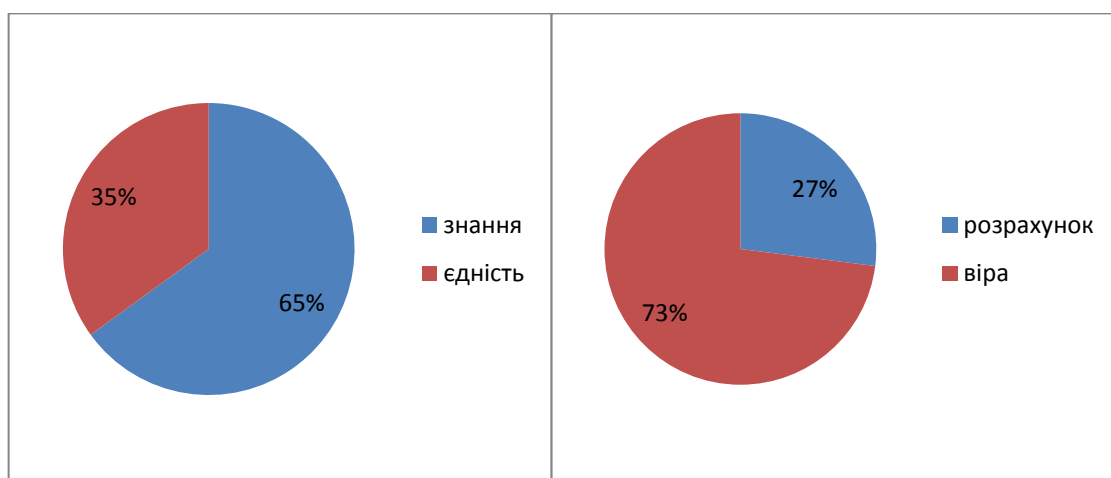
**Рис. 2.** Порівняння кількісних показників рівнів прояву критеріїв довіри до людини, яка виправдала довіру, у дівчат-студенток юнацького віку.



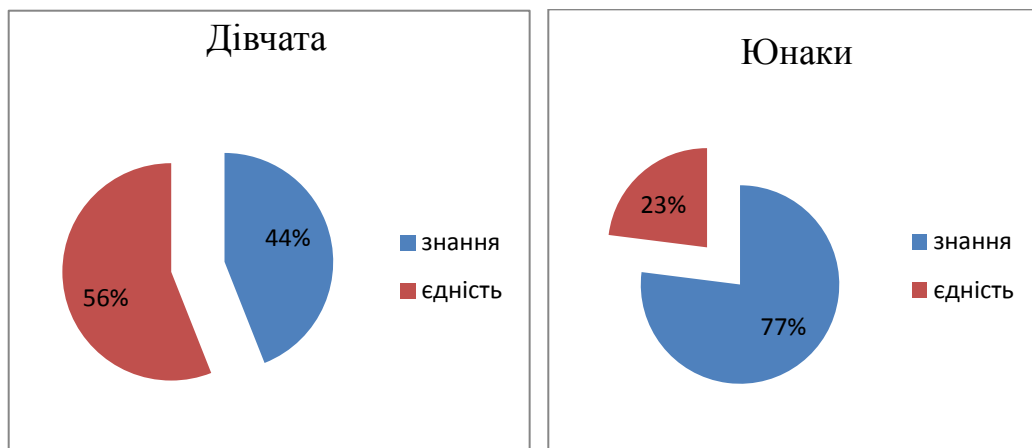
**Рис. 3.** Порівняння кількісних показників рівнів прояву критеріїв довіри до людини, яка виправдала довіру, у чоловіків-студентів юнацького віку.

Кількісні показники прояву рівнів критеріїв довіри у студентів юнацького віку представлені на рис. 4–6. Згідно з загальними результатами дослідження за критеріями «єдність» і «знання» виявилось, що у більшості опитуваних критерій довіри «єдність» переважає над критерієм «знання», а саме серед 65%, та у 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, – вірою. Дана тенденція графічно представлена на діаграмі (рис. 4).



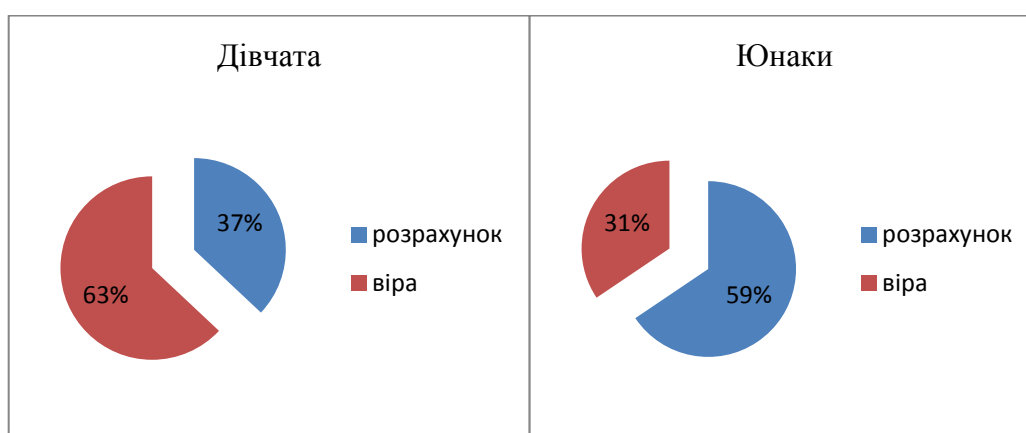
**Рис. 4.** Порівняння кількісних показників переваг критеріїв довіри у студентів юнацького віку.



**Рис. 5.** Порівняння кількісних показників переваг критеріїв довіри у чоловіків і дівчат – 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 в якості провідного виступає критерій «єдність», що є домінуючим для дівчат.

У результаті нашого дослідження також з'ясувалося, що 37% опитуваних дівчат схильні замінити довіру розрахунком та 63% – вірою, а 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 приналежність до певного типу довіри іншим людям. Дано характеристику основним типам довіри іншим людям згідно вищевказаної методики.

1. Перший тип характеризується високим рівнем показників довіри по відношенню до «людини, яка виправдала довіру» та низьким показником довіри по відношенню до «людини, яка не виправдала довіри». Такий тип, що вирізняється високим ступенем диференціації показників довіри по відношенню до різних категорій людей, називається «максималіст».

2. Другий тип відрізняється низьким ступенем диференціації особистістю ставлення до людини, яка виправдала її довіру, та відношення до людини, яка довіри не виправдала. Такий тип має назву «розуміючий людей».

3. Третій тип характеризується низьким показником довіри по відношенню до «людини, яка виправдала довіру», і високим показником довіри по відношенню до «людини, яка не виправдала довіри». Тобто представники цього типу використовують інші критерії довіри іншим людям. Ці люди схильні замінити справжню довіру вірою або розрахунком. Цей тип називається «емоційно довіряючий».

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

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

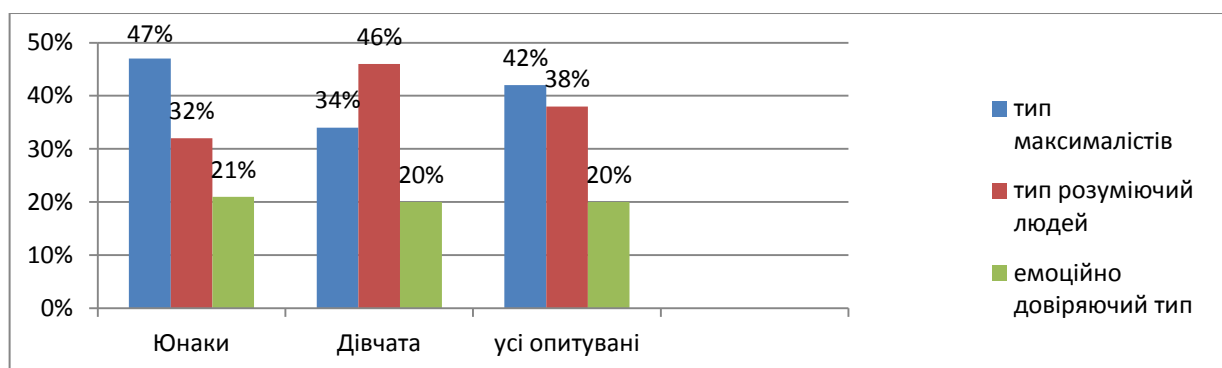
Таким чином, загалом у студентів переважає максималістський тип міжособистісної довіри, проявом якого є висока довіра по відношенню до «людини, яка виправдала довіру» та низька довіра по відношенню до «людини, яка не виправдала довіри». Проте, на відміну від юнаків, більшість з яких також відносяться до типу «максималіст», серед дівчат домінує тип «розуміючий людей», який відзначається низьким ступенем диференціації відношення до людини, якій особистість довіряє найбільше, у порівнянні зі ставленням до людини, яка довіри не виправдала. Тобто дівчата виявилися більш толерантними і

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.

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.

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

Виявилися і певні тенденції щодо гендерних відмінностей довіри. На відміну від дівчат, для більшості юнаків (77%) найважливішим критерієм довіри є знання, і лише для 23% юнаків в якості провідного виступає критерій «єдність», що є домінуючим для дівчат. Таким чином можна зазначити, що у випадках, коли довіра виправдана (у міжособистісних стосунках з людьми, які, за свідченням респондентів, виправдали їх 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 їх довіру.

За типом міжособистісної довіри у 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 у юнаків (47%) – «максималіст», проявом якого є висока довіра по відношенню до людини, яка виправдала довіру та низька довіра по відношенню до людини, яка її не виправдала.

Дівчата-студентки юнацького віку виявилися більш толерантними і схильними «авансувати» довірою людину, яка її не виправдала, на відміну від чоловіків-студентів юнацького віку, більш категоричних і повністю схильних довіряти лише тим «надійним» людям, які виправдали їхню довіру.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большой психологический словарь [под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко] / Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, М.:ОЛМА-ПРЕССС, 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](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.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 565 с.
5. Купрейченко А.Б., Шляхова Е.В. 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. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
7. Сафонов В.С. О психологи доверительного общения / Проблема общения в психологи / 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 конференции (19–21 октября 2006 г.). – Психологический институт РАО. – М.: Академия имиджеологии, 2006. – С. 555-561.
9. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед.



учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

УДК 159.953.5-057.875

**Світлана Заблоцька**

*Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка  
м. Дрогобич, [svitlana.zabolotska@rambler.ru](mailto:svitlana.zabolotska@rambler.ru)*

## **РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

*Сьогодні актуальне питання формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів. Розглянуто проблему духовно-моральних цінностей, та особливості їх розвитку у студентів педагогічних ВНЗ.*

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

*Today, the urgent issue of the formation of value orientations of future teachers. The problem of spiritual and moral values, and characteristics of their development in students of pedagogical universities.*

**Keywords:** *spirituality, morality, values, level of training, training.*

У сучасну епоху під впливом різних обставин відбувається швидка та радикальна зміна ціннісних орієнтацій людей. Філософи, соціологи, політологи, психологи відзначають, що в складається нова морально-етична атмосфера, коли стається переоцінка цінностей, їх творче переосмислення. Поступово у суспільній свідомості стверджуються ціннісні орієнтації, що відображають прагнення сучасної людини до лідерства, успіху, влади над іншими. Особливо яскраво це проявляється в молодіжному, зокрема, студентському середовищі. 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 вищій школі.

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 вказується, що цінності належать до психічних об'єктів – їх 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 і 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, на його переконання, – це особливі продукти духовної діяльності людини, у ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [6].

У дослідженні ціннісних орієнтації спостерігаються дві основні тенденції: перша – прагнення створити узагальнені теорії будови і функціонування ціннісних регуляторів поведінки особистості. В рамках цієї тенденції активно розробляються різні характеристики ціннісних орієнтації: 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 орієнтації в життєдіяльності людини досліджують М.І.Бобнева, О.І.Зотова, І.Ю.Истошин; інші дослідження ціннісних орієнтації набувають прикладного характеру. Особливо виразно це проявляється у працях, присвячених проблемам молоді та освіти. У цьому плані досліджено структуру і динаміку ціннісних орієнтації різних груп молоді, диференційованих за соціальною, регіональною, віковою та іншими ознаками (Р.Г.Гурова, В.Т.Лісовський; В.С.Собкин, Ч.А.Шакеєва); методика формування ціннісних орієнтації у різних умовах і засобами різних навчальних дисциплін (Т.С.Анісімова, М.М.Гаджиєва, І.В.Редіна, Е.Ф.Ященко). У межах даного напрямку в окрему групу можна виділити роботи авторів, в яких спеціально розглядається проблема формування певної сукупності ціннісних орієнтацій молоді: духовних (Т.І. Петракова); трудових (П.Р.Ігнатенко); професійних (А.Я. Боєв ) та ін.

Незважаючи на неоднозначне трактування вченими аналізованого нами феномену, можна констатувати, що ціннісні орієнтації особистості – це знання,

думки і переконання, що визначають переваги і конкретний вибір поведінки. Сенсоутворювальним в такому трактуванні цінностей є попередній досвід людини, на базі якого формуються уявлення про належне і 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 транслиують суб’єкту об’єктивні смисли його існування. Форми, в яких зафіксовані ці потенційні детермінанти особистісних цінностей, різноманітні.

Як зазначають науковці, термін “цінність” прийшов у психологію із соціології, проте сама категорія цінності – одна з центральних у сучасному гуманістичному знанні. Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним з центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотивацію поведінки особистості і 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 вчених, ціннісні орієнтації – це соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, гносеологічні, онтологічні та ідеологічні засади оціночних суджень суб’єкта про оточуючу дійсність, які утворюють змістову сторону 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 і за допомогою тих цінностей, які має в 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 і пошук інформації, необхідної для підтримки внутрішньої цілісності особистості; координації

внутрішнього психічного життя, гармонізації психічних процесів, узгодження їх в часі і стосовно умов діяльності [15, с. 174]. Таким чином, в 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, і виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеня сформованості духовних та 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 і є внутрішньою причиною її розвитку як особистості. Український психолог Е.О.Помиткін зауважує, що духовні цінності – це вершинні досягнення людства і 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 і саморозвитку, підготовки до нових вершинних досягнень – як суб'єктивних, для себе, так і 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 їх 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 особистості, 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 характеризується як період формування стійкої системи цінностей, становлення самосвідомості і формування соціального

статусу особи. Ставлення до світу у 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 починає декларувати відносність моральних цінностей.

Варто зазначити, що саме в юнацькому віці найбільш активно відбувається становлення довольного рівня моральної саморегуляції – свідомої організації поведінки на підставі розуміння морального обов'язку. Одночасно “часто здійснюється перехід “знаних мотивів” у безпосередньо спонукаючі”. При цьому, оскільки однією з найбільш яскравих рис юності є “суспільна спрямованість”, такий перехід сприяє становленню громадянських якостей особистості і формуванню активної життєвої позиції.

Активний розвиток самосвідомості в цьому віці спонукає звертати морально-етичні питання і до себе. Оцінка своїх моральних якостей – один з найважливіших аспектів юнацького образу „Я”. На думку Р.Бернса, 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 цілою низкою причин.

Головним у юнацькому віці є самовизначення: професійне та особистісне. Особистісне самовизначення передбачає усвідомлення себе як дорослої людини, визначення орієнтирів, якими слід керуватися в житті: цінностей, переконань, установок, ідеалів, пріоритетних прагнень, цілей та реальних можливостей для їхнього досягнення.

Зважаючи на це, проблема виховання духовно-моральних цінностей у студентів педагогічних університетів залишається недостатньо дослідженою, що стосується сутності духовно-моральних цінностей, формування їх у системі освітнього середовища педагогічного університету, визначення чинників педагогічного впливу на становлення духовності сучасного спеціаліста як носія духовно-моральних цінностей, чітко невизначено зміст методів, що мають забезпечити педагогічні умови виховання духовно-моральних цінностей у студентської молоді.

Формування різнобічно розвиненої особистості майбутнього фахівця вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямках. У процесі формування майбутніх спеціалістів чільне місце належить моральному вихованню. Моральне виховання – виховна діяльність вищого навчального



закладу, спрямована на формування у студентів стійких моральних цінностей, ідеалів та норм.

Розвиток моральних якостей особистості, на думку В. Сластьоніна, відбувається тільки в тому випадку, якщо це активізує, спонукає її до діяльності. Чим різноманітніша і продуктивніша значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається оволодіння загальнолюдською і професійною культурою. Цей факт зумовлює необхідність реалізації та організації у вищих педагогічних закладах громадської діяльності. О. Леонт'єв наголошував: «Для оволодіння досягненнями людської культури, кожне нове покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [12]. Як зазначає І. Бех, «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].

Формування духовних та моральних цінностей особистості студента – це важливий напрям вдосконалення психолого-педагогічного процесу професійного навчання, що створює умови для того, щоб кожен фахівець мав активну життєву позицію, відданість обов'язку, сміливість, рішучість, відповідальність, порядність і чесність у стосунках між людьми, найвище розуміння соціальної значущості діяльності у будь-яких ситуаціях.

Е.О. Помиткін зазначає, 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 й дотримання відповідних результатів з закріпленням духовних досягнень у зовнішньому плані та перетвореннях особистості (зміна ставлень, самооцінки, досвіду тощо) [11]. Одночасно, лише використання комплексу таких методів як: соціально-психологічний тренінг, індивідуальне консультування, аутогенне тренування, самоаналіз конфліктної поведінки, посередницька діяльність психолога забезпечить ефективний результат подолання конфліктних форм поведінки особистості.

Як зазначає у своїх дослідженнях Л.В. Романюк, впровадження тренінгової підготовки в навчально-виховний процес сприяє активізації внутрішньо-особистісних чинників та 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 та можливостей їх досягнення [10]. Також важливе місце у розвитку ціннісних орієнтацій особистості, як зазначає Н.П. Максимчук, має характер і спрямованість спільної діяльності викладачів та студентів ВНЗ, за межами безпосередньої учбової діяльності. Таким чином, спеціально організована система психокорекційних занять з використанням відповідних видів діяльності, формування рефлексивної позиції особистості, допомагає суб'єкту усвідомити свої життєві орієнтири та реальні засоби їх досягнення.

Здійснюючи вплив на ціннісну сферу особистості, можна впливати та змінювали її поведінку, життєву позицію та стратегію досягнення цілей, які вона ставить перед собою. Досліджувані нами параметри – ціннісні орієнтації – мають динамічний характер, тобто вони можуть змінюватись у залежності від того, в якому середовищі знаходиться особистість та який виховний вплив на неї здійснюється.

Викладене вище стало теоретичною й методологічною основою для розробки розвивально-психокорекційної програми розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій та психологічної культури студентів-педагогів. Метою психокорекційно-розвивальної програми є виокремлення та аналіз конкретних цінностей, які можуть бути наслідувані у майбутній педагогічній діяльності шляхом рефлексії та усвідомлення системи ціннісних орієнтацій особистості. Конкретні цілі тренінгової програми полягають в оволодінні методами активізації мотивів студентів і використання енергії активно діючих мотивів; оволодіння методами створення та посилення актуальної мотивації. Завдання викладача (керівника, тренера) – створення таких умов, 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, спираючись 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 і створення моделі ціннісної свідомості. Другий етап – аналітичний. Тут виявляються проблемні моменти і ресурси для ціннісної

підтримки професійного розвитку. На третьому – моделюючому – привносяться нові діяльнісні та моральнісні конструкти і 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 з цими людьми.

Наступний етап пов'язаний із контролем та 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 їх належність до контактного оточення і особистісні якості, які необхідні для професійної діяльності. Цей етап спрямовано більшою мірою на розвиток діяльнісних і соціальних компонентів здібностей як необхідної умови професійного росту. 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.

В результаті застосування даної 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 та потреб; самоприйняття соціально-значущих рольових позицій; самопізнання і формування конструктивних світоглядних елементів суб'єктивності. Власне це можливо здійснити за допомогою тренінгів та постійної виховної роботи педагогів вищих навчальних закладів.

Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні впливу ціннісних утворень на становлення професійної ідентичності студентів-педагогів та їх особистісно-професійного розвитку загалом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 социал. 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. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
  5. Боришевский М.И. Способность к волевой саморегуляции как одна из существенных характеристик личности / Мирослав Иосифович 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. Москалець В.П. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики / Москалець В. П. // Психологія і суспільство: наук, журнал / гол. 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. – 232с.
  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: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
  15. Соколов Э.В. Культура и личность – Л.: Изд-во «Наука», 1972. – 227с.

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.

УДК 159.952.73 – 057.874

*Марія Заміщак,  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка  
м. Дрогобич, [dpszammeri@gmail.com](mailto:dpszammeri@gmail.com)*

### **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 їх особливості.*

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

*The problem of becoming of moral self-appraisal of junior schoolchildren is analysed in the article. It is shown that a midchildhood is a favourable period for becoming of moral self-appraisal. In empiric research itevaluation actions are educed in the field of a moral and their feature.*

**Keywords:** moral self-appraisal, itevaluation actions, morality, 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 в молодших школярів набула сьогодні особливого значення у зв'язку із відродженням в житті суспільства духовно-моральних норм міжособистісної взаємодії.

Як показують психологічні дослідження [1; 2; 3; 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. Внаслідок 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 та гармонійності особистості та її поведінки.

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

Моральна самооцінка нами визначається 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 та вчинків на користь іншого) на основі засвоєних моральних норм, ідеалів та в 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 і самосвідомості, функція якої зводиться до забезпечення поінформованості на достатньому рівні про себе як суб'єкта моральності та регулювання на цій основі моральних аспектів власної поведінки. Вона 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 вичленовується: 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 точки зору нормативно-моральних критеріїв, у співвідношенні з морально-соціальними нормами.

Отже, 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», «Сходинки», 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 при виборі 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 у 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 і Я–моральне ідеальне.

Психологічною основою адекватної моральної самооцінки є сформованість у молодших школярів самооцінювальних дій. Значна частина дітей хочуть прийти на допомогу, стати милосердними, добрими, совісними, справедливими, співчутливими. В них виникає потреба бути зразковим, а отже, виникає спонукання до морального оцінювання себе, щоб значущі дорослі сказали: «Який ти гарний (а) чи вихований(а)». А щоб так сказали, для цього мають бути об'єктивні підстави – він має діяти морально. Кожен вчинок має оцінюватися справедливо, як дорослим, так і молодшим школярем, і тоді дитина буде прагнути до постійного самоконтролю та морального самооцінювання. Задоволення потреби у похвалі переростає у потребу морально діяти за принципом: «Роби, твори добро і до тебе воно вернеться», «Поступай так з іншими, якби ти хотів, щоб з тобою поступали». Моральний мотив переростає у моральну звичку: «Я хочу і буду морально діяти, постійно адекватно самооцінювати». Бо, якщо дитина хоче морально діяти, значить вона звітує для себе, чого вона так діє, а отже актуалізує моральне самооцінювання. Як вважає Д.Й. Фельдштейн, потреба у 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 і цілеспрямовано, пам'ять дитини збагачується знаннями про вчинки оточуючих людей. Зокрема, вона чує відгуки дорослих і ровесників про добру і погану поведінку. Діти вміють морально ідентифікувати себе, рефлексувати, співпереживати, співчувати, вирізнити стереотипи, якими само оцінювальними діями користуються, простежується дієвість, критичність та широта змісту самооцінювання. Але ці всі знання й уявлення діти не завжди можуть співвіднести із своєю особистістю, застосувати до своїх вчинків, оскільки немає прямого зв'язку між знаннями і поведінкою. Встановлено, 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 та емпіричного дослідження ми виявили такі самооцінювальні дії моральної самооцінки: 1) порівнює моральні аспекти власної поведінки з героями кінофільмів, мультфільмів та 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 із 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, вміння протистояти злу. У ній розповідається про перемогу добра над злом. Так само і перегляд відповідних кінофільмів та мультфільмів впливають на моральну самооцінку молодшого школяра. 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, несуть моральний зміст. Ми погоджуємося з думкою О.Квашук [5], що сучасні фільми зі сценами насильства (бойовики,

трилери, фільми жахів, чорні комедії, фентезі-серіали тощо) посилюють агресивний стан школяра, що виявляється у щоденних сутичках між учнями у школі, зокрема сварках, вербальній агресії, негативних емоціях стосовно однокласників, вчителів тощо, що негативно впливає на становлення у них адекватної моральної самооцінки.

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, які мені дає бавитися на перерві».

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»), 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 дідуса, а Галя зробила так нібито мене не знає», «Я часом співчуваю своїм друзям, коли вони отримують поразку на змаганнях, а Ростик усеодно»), 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 щирий, 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 заступаюсь 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 «Хариті»).

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 стараюсь бути щирою, справедливою», «Мама каже, що я завжди була доброю дитиною»).



Практично в одиничних випадках (1,7%) молодші школярі використовують таку оцінну дію як порівняння моральних аспектів актуальної поведінки із рівнем домагань у сфері моралі (ідеалом). Так, було встановлено, що 2,4% першокласників («Я добра дівчина, за це все хвалить мене і вчителька і мама», «Я щира, вмію допомогти», «Я співчутливий, каже мама, я маленькому сусідові помагаю нести велосипед надвір»), 1,8% другокласників («Я завжди щирий, хоча це не модно тепер», «Я чесно поступаю всюди», «Я іноді милосердна, іноді ні, як вийде»), 1,5% третьокласників («А для чого старатися?»), «А я стараюсь бути доброю», «Я чесно поступаю, а іноді нечесно»), 1,15% четвертокласників (лише у дівчат): («Я хочу бути доброю, милосердною людиною і справедливою», «Я хочу бути совісною», «Я хочу бути справедливою»).

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 із 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. У цій групі більше хлопчиків (1 класу – 17,5%, 2 класу – 18,2%, 3 класу – 18,7%, 4 класу – 19,2%), ніж дівчаток (1 класу – 15,5%, 2 класу – 16,3%, 3 класу – 16,9%, 4

класу – 19,5%). Є категорія дітей, які взагалі не володіють самооцінювальними діями: дівчаток менше (1 класу – 0,8%, 2 класу – 1,9%, 3 класу – 1,9%, 4 класу – 0,6%), ніж хлопчиків (1 класу – 2,2%, 2 класу – 3,2%, 3 класу – 4,1%, 4 класу – 1,1%). Хлопчики загалом гірше володіють самооцінювальними діями, ніж дівчатка.

Отже, 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 сформувати високий рівень 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 – призводить до становлення адекватної та високої моральної самооцінки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: навч.-метод. посібник / 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. академия, 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. академия, 1995. – 368 с.
9. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности / Г.А.Цукерман, Н.В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – №6. – С. 37-44.

УДК 159.99

Олег Запхляк

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [zoz.oleg.zoz@gmail.com](mailto:zoz.oleg.zoz@gmail.com)

## ІНФОРМАЦІЙНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО МЕДІА ПРОСТОРУ

*Вивчення інформаційного наповнення найбільш розповсюджених засобів масової інформації. На основі теоретичного аналізу і емпіричного дослідження визначити особливості передачі інформації через конкретні інформаційні канали, дослідивши при цьому її вплив на свідомість цільової аудиторії.*

**Ключові слова:** інформація, особистість, свідомість, медіа простір, засоби масової інформації.

*Exploring the content of the most common media. Based on theoretical analysis and empirical research to determine the characteristics of information transfer through specific information channels, while examining its impact on the minds of the target audience.*

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

**Постановка проблеми.** Сьогодні в світі існує велика кількість медіа корпорацій, що намагаються контролювати ринок інформаційних послуг, запроваджуючи на ньому власні правила гри й отримуючи надприбутки. Осторонь цього процесу не може знаходитись держава. Відстоюючи свої інтереси через правове регулювання і власні медіа потужності вона формує потрібний інформаційний профіль в залежності від етнічних, національних чи ментальних цінностей населення. Особистість у такій ситуації сприймається як пасивний об'єкт, функція якого бути споживачем медіа продукту. Така ситуація з року в рік

значно поглиблюється і 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, що вивчали проблему інформаційного забезпечення становлення сучасної особистості можемо згадати наступних: О. Баришполець, П. Винтерхофф-Шпурк, В. Ковалевський, Г. Мироненко, Л. Найдьонова, Е. Пронин. Значний внесок у дослідження питань, пов'язаних із психологією медіа простору, зроблений фахівцями з країн СНД: Н. Богомолова, А. Донцова, Я. Засурского, Л. Матвеева, А. Подольский, С. Роцин, С. Сибирякова, Н. Чудова та ін.

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

**Метою** повідомлення є аналіз специфіки інформаційного наповнення медіа простору з погляду особливостей його сприйняття цільовою аудиторією.

**Виклад основних положень.** Дослідження сучасного інформаційного простору, що продукується засобами масової інформації, є складним і достатньо тривалим процесом. Складність полягає у 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. В ній важко навіть фахівцю визначити, що саме з її компонентів є продуктом особистого досвіду, отриманим у процесі міжособистісних контактів з оточенням, а що сформоване через ЗМІ.

Досліджуючи ЗМІ, необхідно завжди враховувати територіальну нерівність у доступі до тих чи інших медійних ресурсів, що виявляється не лише у їх кількісних характеристиках – таких як кількість телевізійних каналів чи радіо станцій, 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, та перебоїв. Нажаль, сьогодні ситуація в багатьох районах є такою, що населення, володіючи усім 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 тільки на перегляд текстової інформації, то зрозуміло, що говорити про доступ до нього можна тільки досить умовно. Не кращою є ситуація і з пресою. Здавалось би, тут таких проблем не повинно виникати, однак, її доставка часом затримується на декілька днів, інколи декілька номерів приносять одночасно, а певну періодику взагалі не можна отримати в тому чи іншому регіоні. В контексті дослідження психологічних особливостей взаємодії медіа з особистістю важливе значення має їх якісне інформаційне наповнення. Переходячи з центральних районів до периферії воно різке відрізняється. Усе вищесказане так чи інакше має безпосередній вплив на формування ставлення людини до ЗМІ і визначає те, якими медійними засобами буде користуватись переважна більшість аудиторії.

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

Аналізуючи дослідження медіа середовища як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій літературі, помічаємо, що достатньо мало уваги приділяється проблемі систематизації й класифікації інформаційного потоку, що поширюється у ЗМІ [1, с. 12; 5, с. 48]. У контексті нашого дослідження ми виділили три групи, на які можна, хоча і дещо умовно, розділити всі медійні повідомлення незалежно від їх носія. До *першої групи* нами включено фільми, повідомлення, програми або статті що містять у собі інформацію пізнавально-освітнього характеру, метою та завданням яких 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. В подальшому дослідження інформаційної складової медійного середовища нами буде здійснюватись саме в межах цих груп.

Виходячи з мети та об'єкту нашого дослідження ми прийшли до висновку, що оптимальним інструментарієм практичного вивчення інформаційної складової медіа простору є метод психологічного опитування, що реалізується за

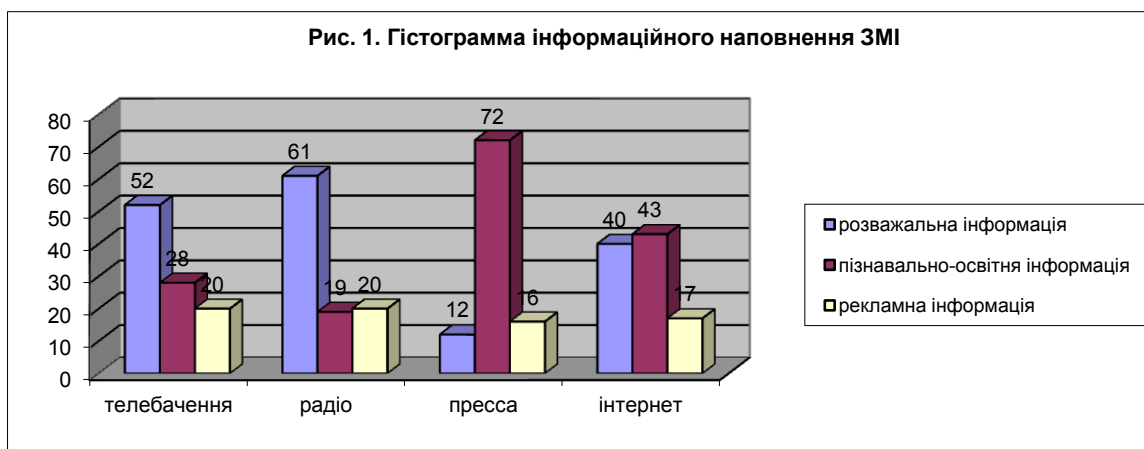


допомогою спеціально розробленого бланку опитувальника. Основними вимогами до якого є зрозумілість, компактність і лаконічність, інформативність, простота в обробці отриманого матеріалу. Враховуючи ці вимоги було створено вісім коротких запитань, відповідаючи на які респондент повинен був самостійно, без підказок чи уточнень, сформулювати власну відповідь. Реалізуючи процедуру опитування ми залучали тільки добровольців і жодним чином не обмежували їх 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 в першу чергу визначити, яку саме інформацію і з яких джерел найчастіше отримують наші респонденти.

Опрацювавши відповіді з нашого опитувальника ми визначили наступні процентні співвідношення. З гістограмами (рис. 1) бачимо, що телебачення найчастіше використовується нашими респондентами з метою отримання інформації розважального характеру (52%), як джерело 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 радіо програми, а з пізнавально-освітньою метою до радіо звертаються тільки 19% учасників нашого дослідження.

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



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

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

На *рис. 1* видно, що найбільш стабільніші процентні співвідношення за усіма ЗМІ належать рекламній інформації. В 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 суттєвими. Однак, тут варто зазначити наступне, рекламна інформація зазвичай сприймається аудиторією як скоріш другорядна, така що заповнює час між основними програмами. Водночас 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 медіа інструмент 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 раки не кажучи вже про вікові періоди [2, с. 12]. На даний момент в ефірі того чи іншого медійного засобу можна легко відшукати цілі канали, що цілодобово транслюють вузько спеціалізовані програми для дітей, підлітків чи для людей похилого віку. Безперечним є те, що розробляючи програми їх 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 високий не тому, що

людям стало не цікаве спілкування в міжособистісному форматі чи взаємодіяти з оточуючими в реальному фізичному просторі, просто медійне середовище стало для них більш захопливе і комфортне, таке що, допомагає у реалізації їх вікових потреб, задовольняючи при цьому специфічні інтереси.

В контексті нашої проблематики важливим є вивчення того чи впливає вік людини на вибір нею тих чи інших медійних засобів. В більшій мірі це стосується того яку саме інформацію люди прагнуть знайти контактуючи з тим чи іншим інформаційним джерелом. На гістограмі з рис. 2. бачимо, що дана теза підтверджується в повній мірі результатами проведеного дослідження.

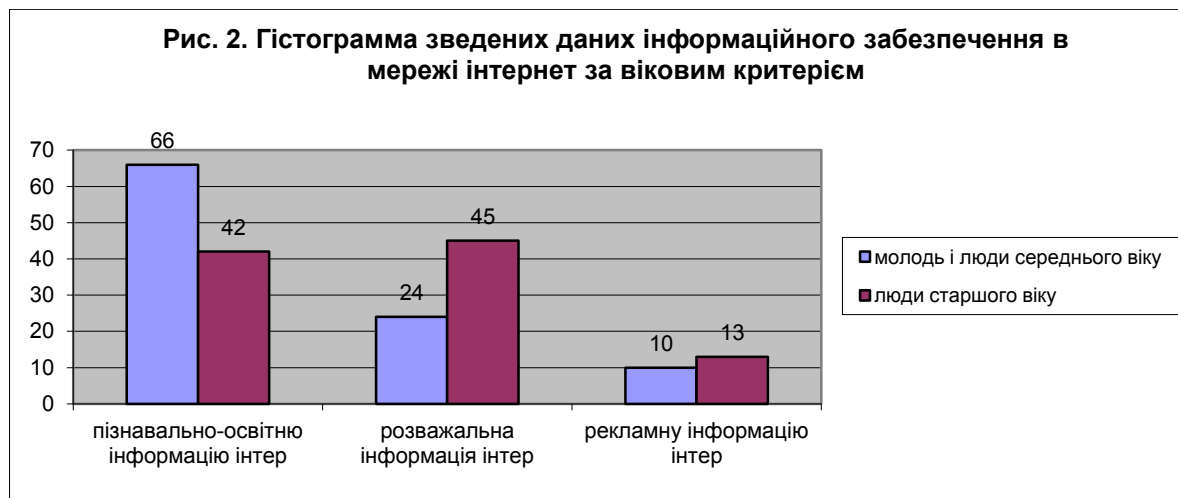
Виявилось, що молодь і люди середнього віку з Інтернету отримують інформацію пізнавально-освітнього характеру (66%). Як стверджують деякі з дослідників всесвітня павутина є перенасиченою різного роду іграми, фільмами та музикою [4, с. 210; 3, с. 155]. Власне мабуть це і обумовило те, що її сприймають як джерело розважальної інформації 24% учасників нашого опитування. Не зважаючи 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, яка на них розміщується. Тільки 10% респондентів даної вікової групи бачать в даному комунікаційному каналі засіб отримання інформації рекламного призначення.

Поглянувши на дані (рис. 2), що описують результати опитування людей старшої вікової групи бачимо, що для них мережа Інтернет є засобом отримання розважальної інформації, 45% учасників саме з цією метою нею і користуються. Інтернет є достатньо потужним джерелом що містить значний об'єм пізнавально-освітньої інформації, даний факт, обумовив те, що 42% з опитаних даної вікової категорії цілеспрямовано користуються ним для пошуку саме такої інформації. а 13% отримують – рекламну інформацію.

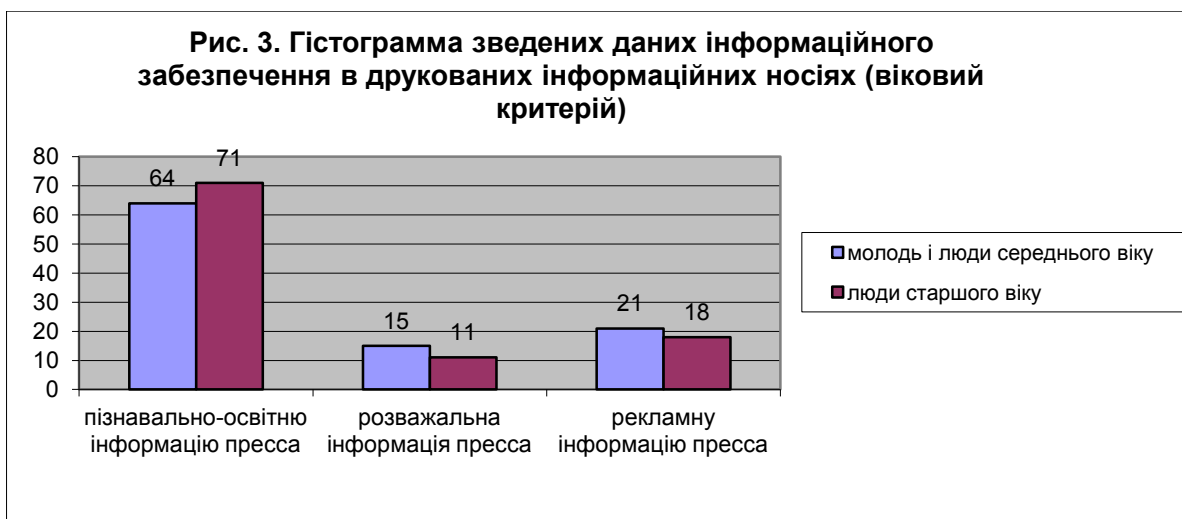
Опрацювавши відповіді наших респондентів, що характеризують друковані інформаційні носії, було встановлено наступне: молодь і люди середнього віку використовують цей комунікаційний канал з метою отримання пізнавально-освітньої інформації в 64% випадків; рекламної у 21%; як джерело отримання розважальної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

Старшого віку респонденти друковані інформаційні носії теж вважають джерелом отримання пізнавально-освітньої інформації у 71% випадків. В той час як 18% нашої вибірки переконанні, що даний інформаційний канал містить інформацію рекламного характеру. Тільки 11% респондентів цієї вікової категорії

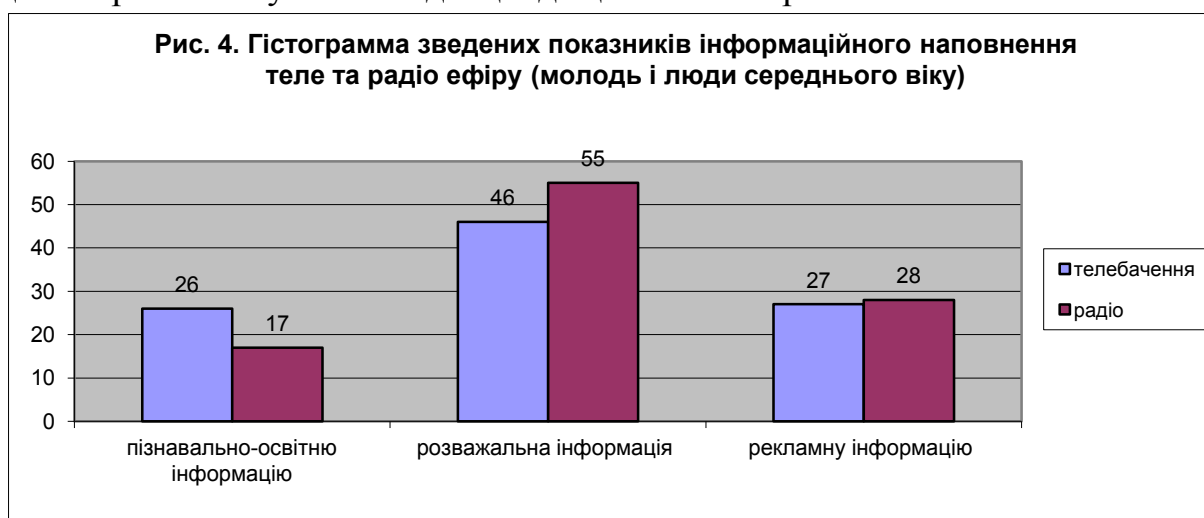
вказують на те, що розважальний характер інформації є домінуючим в ході їх контакту з даними медійними засобами.



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 і 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 поширювалась конкретним друкованим ЗМІ. І при необхідності може її завжди пред'явити. З іншого боку неправдиві повідомлення у пресі якщо і трапляються то це найчастіше буває в обмежених випадках або у 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 не конкурентними у сфері розваг. В пресі розважальна сфера сприймається аудиторією усіх вікових груп скоріш як другорядна особливо це властиво людям старшого віку. Такі діаметрально протилежні тенденції у сприйманні людьми різними вікових категорій інформаційних повідомлень, які з'являються у пресі сприяють тому, що рекламна продукція будучи синтетичним утворенням корисно-пізнавального і розважально-ігрового плану займає тут проміжне положення. Відтак ми можемо попередньо припустити, що у пресі рекламні повідомлення можуть сприйматись як найбільш достовірні як молоддю так і старшими людьми.



Аналіз результатів дослідження радіо та телебачення в контексті виділених нами вікових груп показав їх відносну схожість по інформаційному наповненню, що ми можемо спостерігати на гістограмі рис. 4 і 5. Хоча, незважаючи на їх подібність, ми можемо констатувати і певні відмінності особливо явно вони простежуються в межах групи в яку входить молодь і люди середнього віку. Для людей старшого віку така тенденція дещо менше виражена.

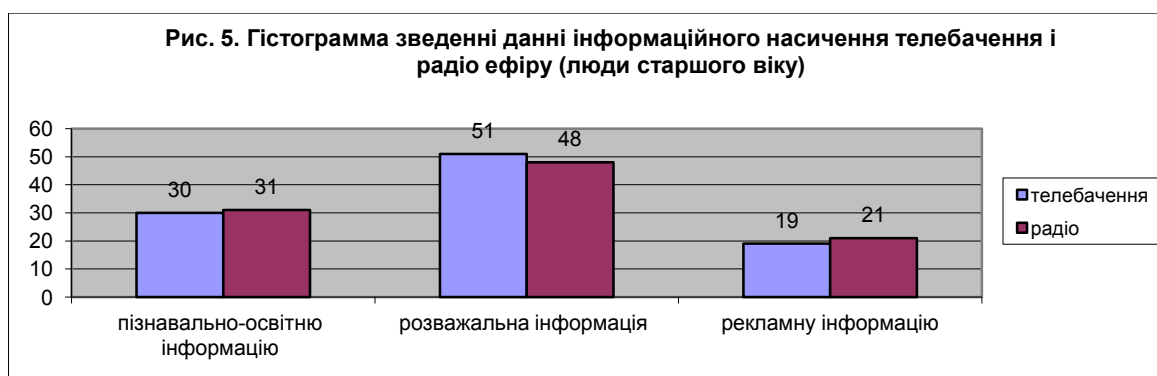


Молодь і люди середнього віку теле- й радіопрограми в переглядають чи прослуховують найчастіше для розваги або з метою заповнення вільного часу і намагаються знаходити інформацію саме такого характеру. Радіо в даному контексті виступає найбільш підходящим медіа засобом бо забезпечує мобільність та рухливість своїх користувачів, а саме дана вікова категорія і є найбільш активною. Не сильно відстає в даному випадку і телебачення компенсуючи брак своєї мобільності видовищністю і масовістю розважальної інформації, що розробляється з урахуванням як вікових, професійних і гендерних



особливостей своєї цільової аудиторії. Рекламу, будучи неодмінним атрибутом медійних засобів, у однаковій мірі фіксується нашими респондентами в обох медійних каналах.

Як ми бачимо на 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 визначальним, на перше місце для них виходить видовищність і звичайно інформаційна насиченість телебачення. Крім того, радіо й телебачення старшою віковою групою в рівній мірі розглядається як засіб отримання пізнавально-освітньої інформації. В даному контексті показовим є те, що радіо тільки на один відсоток випереджає телебачення по даному показнику і при цьому в свідомості воно асоціюється з більш серйозним інформаційним джерелом ніж телебачення. Воно і 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, дана тенденція не є властивою тільки представникам даної 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 їх думку, є найбільш правдивий, адже по ньому транслюється більше «пізнавальної» інформації, якій можна довіряти. Безперечно, що такого роду сприйняття є певною мірою оманливим, однак саме воно і визначає ту ступінь довіри, що надається радіо.



На сьогоднішній день ситуація пов'язана з медіа ринком є настільки швидкоплинною та динамічною, що ні фахівці техніки ні експерти з створення програм не беруться однозначно прогнозувати якою буде ситуація в даній сфері скажімо через роки двадцять чи п'ятдесят. Україна перебуваючи в географічному центрі Європи так чи інакше втягується у цей процес, а тому і населення потрібно бути готовим до того, що комунікації стануть дедалі інтегрованішими і

розповсюдяться навіть на ті сфери життя і побуту у яких сьогодні їх ще важко навіть собі уявити. Тому дослідження інформаційної складової медійних засобів в майбутньому може значно розширити як перелік самих медійних інструментів, так і саму суть розуміння поняття інформації.

**Висновки.** З проведеного дослідження можемо зробити ряд цілком закономірних та обґрунтованих висновків стосовно інформаційного наповнення сучасних ЗМІ. На даному етапі розвитку телебачення та радіо певною мірою між собою схожі, адже в їх ефірах домінуючою є інформаційні повідомлення розважального характеру. Преса й всевітня мережа Інтернет найчастіше, хоча і з різними відсотковими показниками, є джерелом отримання пізнавально-освітньої інформації. Повідомлення рекламного характеру в однаковій мірі присутні в усіх досліджуваних нами медійних засобах, причому процентні показники в них мають достатньо незначні коливання. Аналізуючи результати, отримані з урахуванням вікових особливостей наших респондентів, ми з'ясували, що молодь і люди середнього віку Інтернет мережу і 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 вважає більш придатним для отримання розважальної інформації, тоді як старші респонденти з 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.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 [Текст] / Е.И.Пронин, Е.Е.Пронина // Общественные науки и современность. – 2013. – №2. – С. 151-161.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід [Текст]: навч.-метод. посіб. / [О.Т.Барішполець, Л.А.Найдьонова, Г.В.Мироненко та ін.]; за

ред.: Л.А.Найдьоновой, О.Т.Баришпольця; Нац. акад. пед. наук 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.

УДК 159.9.072 (049.3): 159.922.73 – 053.6

Андрій Зимянський,  
ДДПУ ім. І. Франка, м. Дрогобич,  
[Zimyan79@ukr.net](mailto:Zimyan79@ukr.net)

### ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*У статті проаналізовано результати формувального експерименту та з'ясовано ефективність експериментального впливу на процес цілеспрямованого розвитку у підлітків моральної самосвідомості.*

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

*The article analyzes the results of the formative experiment and found to influence the effectiveness of the experimental process of purposeful development of moral identity in adolescents.*

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

Теоретичний аналіз [1; 2; 5; 6 та ін.] та проведене емпіричне дослідження дозволило визначити моральну самосвідомість підлітка як складноорганізовану психологічну систему, що включає інтеріоризовані у процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити власні вчинки і спонуки особистості із засвоєними нею моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе та інших людей. У ній вичленовано три складові: когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. 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 їх моральні

позиції, вибір цілей, інтересів, мотивацію поведінки. почуття дисциплінарної відповідальності, менш розвинене почуття відповідальності перед іншими людьми, і 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 та ровесниками, спільна діяльність та поведінка. Загальними механізмами становлення моральної самосвідомості підлітка є: *психічне зараження, наслідування, емпатія, ідентифікація, соціальне мислення, соціальна пам'ять.* Спеціальними механізмами моральної самосвідомості у підлітковому віці є моральна саморефлексія та моральна саморегуляція нормативно-ціннісного ставлення до інших. Моральна рефлексія полягає в осмисленні і 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 вчинкам згідно з прийнятими у 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 у нерозривній єдності з моральною рефлексією.

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

Система формування внутрішньої позиції дорослого спрямована на розвиток складових моральної самосвідомості, самооцінки, Я-образу, засвоєння уміння взаємодіяти з оточуючими дорослими та однолітками. Невід'ємною частиною роботи з підлітками повинно 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 інтегральних утворень, перш за все через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку, формування уявлень про себе, розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, моральної самосвідомості в цілому. Наше завдання полягало у тому, щоб наповнити психологічним змістом, за потреби переставити акценти в уже існуючих формах і методах освітнього процесу з метою активізації процесів морального самопізнання та самоусвідомлення властивостей особистості підлітків.

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 та 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 емоційної та поведінкової саморегуляції. Спеціально організовані впливи повинні сприяти підвищенню рівня розвитку моральної самосвідомості підлітків.

Виходячи з цієї мети, ми поставили перед собою такі завдання: 1) виявити на початку експерименту (перший зріз) рівень розвитку моральної самосвідомості підлітків контрольного та 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 по формуванню моральної самосвідомості у їх 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, всього 55 осіб.

Проведення першого етапу констатувального експерименту дало можливість з'ясувати загальний стан предмету дослідження і виявити початковий рівень розвитку моральної самосвідомості підлітків. Результати вивчення



свідчать, що рівень розвитку моральної самосвідомості у підібраних для експерименту навчальних класів суттєво не відрізняється (табл. 1.)

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

*Таблиця 1*

**Рівень розвитку моральної самосвідомості у контрольному та експериментальному класах**

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

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

У процесі формування активізувались складові моральної самосвідомості підлітків: когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. Так, блок занять, спрямованих на розвиток когнітивного компонента моральної самосвідомості включав такі форми роботи, які активізують засвоєння моральних понять, їх трансформацію в моральні переконання, розвивають здібності підлітків до моральної рефлексії та морального самооцінювання посилюють процеси інтерналізації моральних норм. Учні просили дати визначення цих понять і навести приклади з життя, у яких ці якості виявляються.

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 експериментатор 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 їх 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. Таким чином, у процесі обговорення можливостей виходу із складних ситуацій підлітки оволодівали навичками рефлексивного аналізу ситуації, яка склалася, що сприяло її переосмисленню, логічному пошуку шляхів вирішення проблеми.

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 впевненішими у власних силах й можливостях, а також активізували формування таких моральних якостей як дружність та взаєморозуміння. Під час виконання цих вправ підлітки робили багато "відкриттів" стосовно себе (особистісних рис характеру, почуттів, думок), що викликало в них бурхливі емоційні переживання.

Основними завданнями другого блоку групових занять, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної складової моральної самосвідомості підлітків, були підвищення емоційної зрілості в цілому і моральних переживань зокрема, стимуляція процесів диференціації почуттів, вміння визначати їх за експресивними ознаками поведінки у інших людей, розвиток емпатичних здібностей, посилення почуття відповідальності перед оточенням і власною особистістю. До цього блоку групових занять увійшов комплекс психокорекційних впливів у формі наступних 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".

З метою стимулювання у підлітків процесів сприйняття і здатності до адекватної інтерпретації емоційних станів за їх експресивним вираженням, на

декількох заняттях використовувався модифікований нами варіант методу психопантоміми, розроблений для поліпшення здатності підлітків до експресивного вираження та поглиблення розуміння моральних почуттів

З метою обговорення проблем виникнення почуттів вини, сорому, каяття і відповідальності та усвідомлення неприпустимості здійснення негативних моральних вчинків нами використовувалась вправа "З майбутнього в сьогодні".

Для ефективної роботи із суперечливими ціннісними орієнтаціями й у разі відсутності у підлітків стійкої та правильної мотивації у здійсненні ціннісних виборів, нами використовувалися наступні методи: метод проектування моральних ситуацій, метод пояснення цінностей, метод трансформації моральних уявлень, "Моя система цінностей". Дослідник разом з підлітками розглядав зміст моральних пріоритетів, процес їх 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 і рольовій поведінці. Головним завданням було навчити підлітків аналізувати свої вчинки й нести відповідальність за власні рішення, допомогти учасникам усвідомити поняття "моральний вибір". Для вироблення паттернів 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 їх вирішення. Зміст суджень підлітків показав, що ці альтернативні ситуації сприяють формуванню адекватного оцінювання своїх позитивних і негативних рис, допомагають усвідомити наслідки власних вчинків, сприяють формуванню паттернів моральної поведінки, а також розширюють діапазон можливих рішень при зіткненні з моральними ситуаціями.

**«Духовність у становленні та розвитку особистості»**

Таким чином, система групових заняття включає комплекс психологічних дій, які активізують складові моральної самосвідомості підлітків: когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. Різноманітні форми і методи консультування дозволяють одночасно стимулювати і 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 та моральної саморегуляції.

На основі проведеного контрольного експерименту виявлено кількісні та якісні зміни показників розвитку моральної самосвідомості підлітків контрольної та експериментальної груп. Кількісний аналіз динаміки показників рівнів розвитку моральної самосвідомості підлітків представлений у таблиці (див. табл. 2).

*Таблиця 2*

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

Рівні розвитку моральної самосвідомості підлітків	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
Всього	27	100	27	100		28	100	28	100	

### «Духовність у становленні та розвитку особистості»

Аналіз результатів формувального експерименту показує, що в експериментальному класі сталися суттєві позитивні зміни у рівні розвитку моральної самосвідомості. Так, з високим рівнем стало 16 учнів, було тільки 7 (зростання на 32,1 %), тоді як в контрольному класі тільки в одного учня рівень зріс із середнього на високий. У експериментальному класі на середньому рівні – було 8 учнів і залишилося 8 учнів, тоді як в 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 у решти (7 учнів) – до середнього. Ці результати відображають зростання в них здатності до логічного та осмисленого розуміння моральних понять, уміння знаходити взаємозв'язки між цими поняттями, давати моральним якостям узагальнені, диференційовані характеристики. Об'єктивнішою стала моральна самооцінка, зросла рефлексія.

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.

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

Зміни у поведінковій складовій проявилися у зростанні рівня розвитку моральної саморегуляції, морального самоконтролю, моральних виборів та 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. Зріс рівень моральних домагань та очікувань та вимогливість до себе.

Таким чином, результати контрольного експерименту свідчать, що внаслідок застосування запропонованої нами програми з розвитку моральної самосвідомості підлітків відзначається позитивна динаміка та кількісне зростання багатьох її показників. Реалізована нами програма привела до зміни моральної позиції підлітків і визначила динаміку розвитку показників складових моральної самосвідомості підлітків. Зменшилась кількість підлітків, у яких до формульованого експерименту відзначався низький рівень моральної самосвідомості. Якісні змінювання 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 їх моральних якостей. Це свідчить про розвиток у них усіх складових моральної самосвідомості, а головне – виникнення орієнтації на іншого (його проблеми, переживання, стосунки тощо).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 міжнародної науково-практичної конференції. 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: Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1998. – 80 с.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Р. В. Павелків. – Рівне: Волинські 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

**Вікторія Казібекова**

Херсонський державний університет

[vitasok69@mail.ru](mailto:vitasok69@mail.ru)

## 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, які пов'язані з оманю. 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 проблема омани досліджувалась різними філософськими дисциплінами: логікою, теорією пізнання, соціальною філософією 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 у 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. Білалов, Д.П. Горський, І.Л. Радунська, В.І. Свинцов, Е.М. Чудінов та ін. [2].

Окремі види омани висвітлені в наукових працях Г.А. Гурєва, Б.І. Пружиніна (астрологія), О.Ю. Охлобистіна (алхімія), М.П. Капустіна (соціальні ілюзії, утопії).

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

**Мета** даної 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.

Омани були предметом наукового дослідження багатьох поколінь філософів з часів античності й до наших днів. Але й до сьогодні омани в науковому пізнанні лишаються недостатньо вивченими.

Проблема омани, її природи, джерел та умов виникнення з'явилася водночас з проблемою істини у давньогрецькій філософії, де оману розглядали як неспівпадіння 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 оману 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 у зв'язку з протистоянням наукового світогляду та релігійно-теологічних уявлень. Філософи цієї пори розглядали оману як наслідок спотворювального впливу волі на розум у контексті дослідження співвідношення інтелекту з волею людини.

З тих часів омана міцно закріпилася 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 (так звана «теорія обману»). Разом з тим щодо людського

розуму вони були крайніми оптимістами і вбачали в людському розумі автономну силу, здатну власною дією розкрити істину, викрити обмани і самообмани. Вони вважали, що достатньо відкрити за допомогою розуму джерела омани, щоб тим самим уникнути надалі небезпеки в неї впасти, а потім побудувати розумне суспільство, вільне від омани і генетично пов'язаних з ним пороків.

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

За І. Кантом, можливість омани в галузі пізнання 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, омана тлумачиться ним як моральна недосконалість, властива природі людини, як «докорінне зло» і розглядається в межах вчення про моральність.

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

Гегель рішуче пориває з суб'єктивізмом Канта і Фіхте, і саме в цьому полягає його крок вперед у розумінні омани. Гегель відкидає метафізичне протиставлення істини і омани. Джерелом омани є та обставина, що «...у свідомості є два моменти: момент знання і момент негативної відносно до знання предметності...». Для Гегеля омана не може бути неістинним взагалі, 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 омана народилася необхідно, як породження даного етапу розвитку істини. «Феноменологія духу» являє собою таку природну «історію» людського знання, як би палеонтологію свідомості, в якій омани постають як свідчення руху свідомості до істини, в історично зумовлених формах «розірваної свідомості», «забобонів», «розсудливості» і т. ін. Гегель розумів помилково як момент істини, що заперечується розвитком. Іншими словами, в історії знання омана грає роль

ствердження того, що істина повинна піддати діалектичному запереченню. Оскільки іншого шляху розвитку істини немає, омана входить в 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 співпадає 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 сторін [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 невірного, спотвореного відображення дійсності. Омани закріплюються у свідомості [12, с. 91] та багато інших.

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

За певних умов істина стає оманою, а омана – істиною. Абсолютизована істина і є омана, водночас омана, поставлена на належне місце, тобто зрозуміла як відносно правильне, обмежено вірне відображення одного з моментів конкретної дійсності, що не має сенсу і дійсного існування поза зв'язком з іншими моментами і передумовами, перестає бути помилкою в суворому сенсі і 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 з найбільш типових прикладів омани є, на його думку, слідування традиції. Далі Хайдеггер робить вкрай суб'єктивістський висновок: передумовою у вирішенні проблеми омани і істини є суб'єктивістське розуміння особистості і творчого процесу, яке цілком відривається від об'єктивного, не зважаючи на те, чи

виступає це об'єктивне у формі природної чи соціальної закономірності, чи у формі опрідеченої людської діяльності – тобто культури.

Отже, у філософії омани традиційно аналізувалися у межах теорії пізнання. Омана – це невідповідність знання та його предмету, розбіжність суб'єктивного образу дійсності з його об'єктивним прообразом; омана – абсолютизований момент процесу пізнання, що виникає й існує як однобічність пізнання. Слідуючи за логікою Френсіса Бекона, можна висловитись, 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 одна з одним за допомогою уяви. Отже, омани певним чином пов'язані з уявою.

На відміну від філософії, не так вже 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 невірності 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 і приймати раціональні рішення у важких ситуаціях соціальної взаємодії [1, с.73].

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

– Омана – невірне, 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 невинуватена надія на щось хороше; щось нездійсненне, *мрія* (курсив наш). 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* (курсив наш) індивіда, і нездійсненні надії. Соціальні ілюзії є однією із соціально-психологічних причин міжгрупових конфліктів [1, с. 104].

Ілюзія – (з лат. Illusion – *помилка, омана* (курсив наш)) – 1) перевернуто сприйняття дійсності, щось удаване; 2) незбутня надія, *мрія* (курсив наш) [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 – невірність, неправильність у діях, думках [14. с. 283].

Наведені визначення помилки доволі 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 з 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 і набуті помилки

сприйняття. «Адже у 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 згідно до розуміння натовпу. Тому погане і безглузде встановлення слів дивним чином оточує розум».

4. «Примари театру» – це засвоєвані 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 і безтурботності» [4].

Згідно з Беконем, всі види омани, класифіковані їм під ім'ям «ідолів», кореняться, з одного боку, в 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 – впорядкувати 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 у сприйнятті і в 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 предмету: 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 і не грають ніякої ролі в ній. «Обізнався» – найпростіший випадок такої помилки. Підміна тези в доведенні – окремий випадок названої помилки. Сюди ж відноситься 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 предмету 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 зроблена помилка.

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 і т. ін. [15].

Ще одне поняття, яке переплітається з оманю – брехня. Брехня – феномен спілкування, що полягає у навмисному спотворенні дійсного положення речей; частіше виявляється у 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<sup>4</sup> звідси виходить інтенція спочатку вигадувати їй нові підтвердження, а пізніше – загалом умовчувати. У нормі розвитку брехня виступає засобом, у психопатології брехня перетворюється в мету.

Отже, окреслимо коло понять, які тою чи іншою мірою пов'язані з оманю. 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.

Таким чином, ми бачимо, що у філософії омани загалом дорівнюються помилкам. А чому дорівнюють омани у психології, і які наслідки вони можуть мати для людини та її психіки? Ці питання ще потребують свого вивчення і розв'язання...

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. – 526с.
2. Билалов М.И. Истина. Знание. Убеждение [монография] / М.И.Билалов. – Р-на-Дону: Изд-во РГУ, 1990.
3. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания [электронный ресурс]. Режим доступа: / [lib.rin.ru/doc/i/9829p.html](http://lib.rin.ru/doc/i/9829p.html)
4. Бэкон Ф. Жизнь. Мироззрение. Мысли, максимы, афоризмы / Фрэнсис Бэкон: [пер. с англ. Бронштейна С.А.]. – М.: Наука, 2001.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф.Гегель: [пер. с нем. Г.Г.Шпета]. – СПб.: Наука, 1992. – 444с.
6. Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. / Томас Гоббс. – Т.2. – М.: Мысль, 1991. – С. 42-43.
7. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии / С.Б.Давлетчина. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. – 100с.
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. – 191с.
10. Кузнецов А.С. Заблуждение: логико-гносеологический аспект / А.С.Кузнецов: дисс. ... кандидата философских наук: 09.00.01. – Саратов, 2001. – 159с.
11. Лымарь А.Т. Философия: практическое руководство / А.Т.Лымарь. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. технич. 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. – 672с.
14. Оксфордский толковый словарь по психологи / Под ред. А.Ребера. – М.: «Вече», 2002. – 588с.
15. Селиванов Ф.А. Поиск ошибочного и правильного / Ф.А.Селиванов. –

- Тюмень: Изд-во Тюменского индустр. института, 2003. – 157с.
16. Сергеева Т.Б.Словарь-справочник по философии [для студентов 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. – 424с.

УДК 159.923

**Зіновія Карпенко**

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

[karpenkozs@ukr.net](mailto:karpenkozs@ukr.net)

## 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.** Постанова аксіопсихології особистості як міждисциплінарної царини психологічних досліджень обумовлено необхідністю гармонізації потребово-мотиваційного й когнітивно-компетентнісного складників процесу становлення та розвитку особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Уперше термін «аксіопсихологія» вжив відомий радянський вчений Б.С. Братусь у 1990 р. в 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] та дисертаційних дослідженнях, виконаних в 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 і 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 в 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 у 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.

**Мета дослідження.** Загальнометодологічна палітра критеріїв і показників історичного поступу психологічної науки диктує холистичний підхід до теоретичного моделювання тих модусів досліджуваної реальності, які охоплюють засяг від дорефлексивного синкретичного досвіду світовідчужування, онтичних (апостеріорних) зв'язків, через вивчення дійсних онтологічних структур і до апріорної (іманентної) онтології, закінчуючи вище смисловим резонансом психічних явищ, себто – аксіосферою.



**Виклад основного матеріалу.** Насиченню цих модусів досліджуваної психічної реальності і 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 і духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

З 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 (в топічному вимірі) співіснують, можливо схопити за допомогою методу смислової редукції (сутнісного аналізу) й ампліфікації (розширення ціннісно-смислової свідомості особи). Таким чином, функції теорії аксіогенезу особистості як опису, пояснення та прогнозування процесу актуалізації та реалізації персональних духовних інтенцій та 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) та гармонізації міжрівневих взаємозв'язків.

Зокрема, у дисертації Є.В. Карпенка було обґрунтовано, що в процесі розвитку і 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 і 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 і позитивний я-образ особистості у 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 у 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 даного 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» та 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, ситуативне підбадьорення, вербалізацію і розширення системи цілей.

Таким чином, запропонована нами раніше ієрархічна суб'єктно-ціннісна модель трансформації неусвідомлюваних захисних механізмів в 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 спектру; емпірично встановлено тенденцію підвищення з віком і з набуттям професійного досвіду рівня суб'єктно-ціннісної регуляції поведінки за допомогою психологічного захисту і 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 і 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 і 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 педагогічного спілкування, підвищення і стабілізація самооцінки викладачів, що взяли участь у реалізації експериментальної програми.

Запропонована позитивна суб'єктно-ціннісна модель і програма оптимізації педагогічного спілкування дозволяє ініціювати наукові пошуки в означеній царині, а також розширити компетенцію психологічної служби ВНЗ, відкриваючи дорогу запровадженню адаптованих до умов навчання у вищій школі 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 спектру 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; розвиток особистісної готовності та професійної здатності викладачів до налагодження освітнього діалогу засобами навчальної дисципліни; моделювання стосунків спільної творчої діяльності у процесі педагогічного спілкування; становлення діалогічної культури студентів



через розвиток комплексу соціально-перцептивних, експресивно-комунікативних та інтерактивних умінь. Зокрема, діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися завдяки таким його характеристикам, як контекстуальність, відкритість, спонукальна модальність педагогічного мовлення, метафоричність предметного змісту, ігрова форма подачі; освітній діалог реалізується в різних видах освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції експерта, вибору, ухвалення рішення, входження у роль, програвання реальної ситуації тощо [7].

Аксіопсихологічні студії, виконані з урахуванням імплікативної холархії персональних цінностей і суб'єктних здатностей, не охоплюють всієї множини розвідок в 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 з цим розглядається аксіодинаміка ставлення до особистості – від полюсу крайнього приниження (аксіоциду) до полюсу виняткового піднесення (аксіокульту). Дослідник адаптує відомі й розробляє нові методики профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді та дорослих людей, засоби їх 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 та набутих компетенцій.

Розвиток даної царини аксіопсихологічних студій здійснюється в культурно-історичній, екзистенційно-гуманістичній, герменевтико-феноменологічній, інтегрально-холістичній, комплексній площинах та має широкі можливості теоретико-методологічної екстраполяції, а також психотехнічної специфікації.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

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-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-25 квітня 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. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «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 159.923.2

Юлія Карпюк

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [yuliakarpyk@gmail.com](mailto:yuliakarpyk@gmail.com)

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ПРОБЛЕМИ І 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 досягнень психологічної науки.

**Постановка проблеми.** Сьогодні 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, в переважній більшості, еkleктичні, засновані на різних і часто суперечливих методологічних принципах.

Розвиток психологічного знання здійснюється сьогодні як зміна двох грандіозних парадигм, що характеризуються заміною позитивістського підходу до розвитку особистості на гуманістичний. У той же час, якщо цей перехід значною мірою здійснюється 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 і професійного становлення індивідуальності та намічання шляхів її гуманізації.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманістична модель розвитку особистості і 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].

З нашого погляду, термін «гуманістична» найбільш адекватний тим ідеям, які автори хотіли б закласти в її основу, оскільки він порівнянний із соціокультурним досвідом як окремої особистості, так і з історичним досвідом людства, в якому пафос гуманізму завжди був пов'язаний з ідеями справедливості, створенням умов для розвитку кожної особистості, трансцендентними мотивами життєдіяльності.

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 (нотетичний підхід), але і випадкового, окремого, неповторного, особливого, індивідуально-подієвого (ідіографічний підхід) [12, с. 197-198];

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

Розвиток носить нелінійний, багатовимірний характер, він багатоваріантний, альтернативний як у перспективному, так і ретроспективному плані, його темп і спрямованість не задані однозначно і не зводяться до простої поетапної поступальності [9].

Новий нелінійний тип *детермінізму* виключає можливість будь-якого однозначного опису та 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 і, відповідно, допускати можливість існування сфер і ситуацій, не підвладних контролю і тому непередбачуваних. Синергетика і постмодернізм розглядаються в якості методологічної основи концептуального моделювання нелінійних динамік (у даному випадку – розвитку особистості) [16].

Сучасність характеризується зближенням східного і західного стилів мислення, образу й дискурсу, дії та споглядання, людини і природи. Напрямок переходу до нового наукового світогляду бачиться як перехід до некласичної картини світу і, відповідно, образу світу дослідників, що припускає перехід від об'єктів до відносин між ними, від детермінації до невизначеності і 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, обумовленою масовим вступом до життя людини Інтернету. Спосіб отримання інформації безпосередньо впливає на психологічні риси особистості, оскільки утворює те культурне поле, в якому вона існує, і це «поле» сьогодні принципово змінилося [4].

Сучасна методологія пізнання ґрунтується на ідеях еволюції, історизму, імовірнісного розвитку, біфуркації. Формується нова пізнавальна парадигма, в 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 їх основі формально-модельних рекомендацій до дослідження конкретних індивідуальностей і фіксування уваги на моменті їх неповторності та унікальності (ідіографічний підхід). Саме дослідження *конкретної індивідуальності* дозволить озброїти психологію тим неоціненним 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 сьогодні задекларований підхід, в основі якого поставлена організація навчання на основі розробки індивідуальних освітніх траєкторій, то йому має відповідати технологічне опрацювання психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, що 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. В протилежність цьому сьогодні в системі освіти використовується безліч технік, розроблених з різних, часто таких, що суперечать одне одному теоретичних позицій. В рамках гуманістичної парадигми, яка є сьогодні єдино адекватною потребам і рівню розвитку сучасного соціуму, метою розробки таких технологій є створення умов для ефективного саморозвитку і самореалізації особистості на основі задоволення її базових потреб [10].

Зупинимося лише на деяких найбільш істотних *суперечностях* у методологічних підходах до розвитку особистості і використовуваних технологіях її розвитку. Так, у плані розвитку когнітивної сфери психологічна наука загалом-то 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, в називному плані, без обговорення *психологічних механізмів компетентності* і, 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 розвивається компетентності [13].

Аналіз сформованості компетенцій як здатності до вирішення проблем повинен здійснюватися по відношенню 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 в формі соціального, передбачає здатність розуміти наміри, почуття і настрої інших людей, мотивацію їх вчинків, а також свою власну поведінку, знання соціальних правил, соціальну пристосованість. Однак у дійсності при декларації даної позиції в освітніх установах діагностується й оцінюється лише сформованість теоретичного мислення. З цією метою використовуються різні *критеріально-орієнтовані тести*, як правило, не валідизовані. Відповідно, навчальний процес і в школі, й у виші орієнтований на актуалізацію абстрактно-логічного мислення і просте запам'ятовування певної інформації [5; 10].

Однією з найважливіших причин відсутності будь-яких позитивних змін у сучасній практиці навчання є невідповідність між когнітивним стилем учня і стилем викладу навчальної інформації в підручнику або вчителем [6]. Стиль мислення молоді сьогодні за рахунок постійного спілкування з мас-медіа – образно-емоційний, і саме на цьому побудована інформація, що подається з допомогою засобів масової інформації. Мислення студентів все менше тяжіє до абстрактних побудов. При цьому засвоюється, насамперед, те, що має значний «емоційний градус». Все це йде врозріз із вербальним, декларативним стилем викладу навчальної інформації, що призводить до явища когнітивного дисонансу [5; 14].

Таким чином, технології пред'явлення навчальної інформації сьогодні не відповідають стилю мислення сучасної молоді, тенденція розвитку якого все більше суперечить вербальним, диз'юнктивним, формально-логічним побудовам підручника і педагога.

У переважній більшості педагоги продовжують орієнтувати учнів на заучування фактичного матеріалу, що обумовлено існуючою системою зовнішньої оцінки діяльності ВНЗ (проте в методології науки добре відомо, що теорії не виводяться з фактів). 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 же час, в 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 призводить людину до необхідності використання оперативних, уніфікованих, спрощених схем мислення, які значною мірою базуються на сфері несвідомого. Ці схеми, з одного боку, обумовлені 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].

Незважаючи на те, що існує невизначена кількість можливих патернів психічної активності, кожна індивідуальність використовує досить вузький діапазон таких персоніфікованих схем. Як ці поведінкові патерни впливають на успішність в різних видах діяльності? Які методи навчання ефективні по відношенню до студентів із різними стереотипами мислення та спілкування, які комунікативні і когнітивні стратегії потрібно коригувати, а які розвивати і посилювати – ця проблема є основоположною на шляху розробки нових технологій навчання [6].

Сучасні технології навчання повинні апелювати до формування продуктивних когнітивних стереотипів – когнітивних феноменів, що актуалізуються несвідомо. *Когнітивні стереотипи* – стійкі пізнавальні алгоритми, що спираються, насамперед, на неявні знання, в 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 спирається на максимальну кількість можливих логічних зв'язків, практичне мислення є *дивергентним*, що передбачає утворення значної кількості різноманітних альтернатив, логічно пов'язаних із пропонованою інформацією. Якщо формально-логічне мислення, яке формується і презентується в процесі організованого навчання, використовує в основному символічну інформацію, то практичне мислення спирається більшою мірою на подібну інформацію. 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].

Психічна активність людини може бути детермінована як раціонально поставленою метою (діяльність), так і сферою несвідомого. Однією з причин відсутності позитивної динаміки у розвитку вищої освіти є те, що традиційні освітні технології роблять ставку лише на раціональну сферу, однак психіка людини значною мірою активна і за рахунок сфери несвідомого. Саме ця сфера продукує всілякі стереотипи рухової активності, спілкування, мислення й емоційного реагування, що забезпечує певні стійкі патерни поведінки людини у різних ситуаціях. Але при розробці змісту і технологій навчання ці несвідомі стереотипи також ніяк не діагностуються, не аналізуються і, відповідно, не враховуються. 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 обумовлена, 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, насамперед електронних. Це передбачає необхідність розробки технологій, які усувають цей когнітивний дисонанс і враховують, що друга складова більшою мірою мотиваційно забезпечена і тому є пріоритетною для засвоєння [1; 4; 10; 14].

Характерно, що акцент при розробці змісту освіти та оцінці сформованості знань робиться на уніфікації понять як позитивну тенденцію в розвитку науково-методичного апарату. Студенти повинні як можна точніше запам'ятовувати визначення понять, що відповідають конкретному теоретичному підходу, який міститься в «затверджених» і «рекомендованих» підручниках. Однак не секрет, що на природу всіх соціальних і фізичних феноменів існують різні точки зору і теоретичні підходи, що їх пояснюють та інтерпретують.

Кожна теоретична платформа спирається на свій понятійний апарат. Однак підхід, коли студенту пропонується завжди якась істина в останній інстанції,

якась теоретична конструкція, що спирається на універсальний понятійний апарат, насправді для науки є анахронізмом і не має нічого спільного зі справжнім формуванням наукового мислення. Сучасна картина світу не може бути описана в раціоналістичних традиціях, з опорою лише на абстрактну логіку і дискретні поняття. Спроби наук на шляху створення точної й однозначної мови, що усуває з науки невизначеності, також не увінчалися успіхом. Виявилось, що чим точніша мова, тим вона менш повно описує наукове явище і, навпаки, чим вона менш точніша, тим повніше описує предмет теорія [4; 9]. Відповідно, зміст освіти не може мати тенденцію до універсальності, опори на монополізм певних теорій і навчальних посібників, не має фетишизувати понятійний апарат та алгоритмічну побудову дихотомічних висновків [10; 11].

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

Одним з основних завдань вищої освіти є розвиток творчих здібностей студентів. Однак посилення їх пізнавальної активності не стало домінантою модернізації вищої школи. У той же час, логіка *компетентнісного підходу* передбачає, що основне завдання вищої освіти – навчити людину вирішенню проблем у різних сферах життєдіяльності. Відповідно, навчання у виші повинно стати орієнтованим на системну організацію самостійної творчої роботи студентів, яка передбачає використання програмних продуктів на всіх етапах навчання [10].

Проте творча особистість може бути вихована лише на підставі спостереження за стилем мислення інших творчих людей, прилучення до цього стилю мислення, його імітації. Далеко не завжди зразком творчого мислення може бути педагог (і далеко не в кожному університеті), тому так важливе використання на заняттях навчальних фільмів, де студент може спостерігати за стилем роботи видатних педагогів і дослідників. Побачити такі зразки по телебаченню практично неможливо, тому технології, пов'язані з візуальною подачею інформації, сьогодні є пріоритетними.

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 і емоція. Ця обставина обумовлена тим, що відбулося істотна зміна значення різних чинників розвитку особистості. 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 учбової мотивації [4].

Проте цілеспрямованого системного переходу до сучасних технологій навчання, які змогли б спиратися на досягнення інформаційних технологій, сьогодні не відбувається. Нові технології вимагають того, щоб для кожної теми розроблявся відеосупровід – без опори на образ сьогодні не буде засвоєно майже нічого.

М.Й. Боришевський стверджував, що ефективний розвиток вітчизняної освіти неможливий без зміщення акцентів у його структурі з природничо-наукової і технологічної складових на гуманітарну, оскільки увага тільки до фізичного світу з нехтуванням світу духовного призводить до моральної деградації суспільства й окремо взятої людини. Молода людина повинна вчитися розуміти не тільки навколишній матеріальний світ, але, перш за все, себе й оточуючих людей, оскільки перспективи зовнішнього світу в значній частині визначаються спрямованістю світу внутрішнього. У молодій людині повинні бути сформовані емпатія та рефлексія, уміння співпереживати і радіти за інших людей [8].

Не можна не враховувати, що інформаційне суспільство – це час переходу до віртуальної реальності, що замінює об'єктивну, і це передбачає взаємодію людини не з реальними об'єктами, а з симулякрами (від лат. *simulo* – робити вигляд, прикидатися, копія). Сьогодні об'єктивну реальність багато в чому замінюють ті образи, які продукують телебачення та Інтернет. І ці образи не сприяють розвитку гуманістично орієнтованої особистості, інтелігентної і розумної людини [4; 5].

Дослідження показують, що продукуючий проблему *контекст* (тобто позанавчальні джерела інформації) напряму впливає на вирішення повсякденних проблем, а саме на це, насамперед, орієнтована людина. 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. У той же час, навчальний процес у виші сьогодні будується без апеляції до ситуації сьогоднішнього дня в її культурному та субкультурному, соціальному, політичному, морально-етичному, правовому та інших контекстах. Саме тому ті стерильні знання, які система освіти намагається впровадити в голови студентів, не допомагають достатньою мірою суспільству вирішувати його численні проблеми. Привласнення інформації важливе не саме

по собі, а в тій мірі, в якій воно робить життя людини більш осмисленим і щасливим. Отже, існує суперечність між вимогами сучасного суспільства до розвитку особистості і відсутністю технологій навчання, побудованих на основі *контекстного підходу* [3; 4; 17].

Логіка розвитку освітньої системи рухається в напрямку 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. Тому педагогічні та психологічні впливи не повинні диференціюватися і ділити людину на окремі умовні складові. З 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 в вищій 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.

Важливим напрямком розвитку вітчизняної освіти, безсумнівно, буде тенденція до лібералізації освітніх стандартів, які в ідеалі повинні розроблятися кожним окремим університетом. Ця тенденція, зокрема, буде проявлятися в напрямку реалізації корпоративних освітніх програм. Половина інформації до кінця навчання застаріває, підвищується роль інших джерел інформації, тому, безперечно, більший акцент повинен бути зроблений на формуванні механізмів *самонавчання* і *самовиховання* на протиположній складовій навчання [10].

**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, тощо;

– 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 зміщується 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 же час, ідеальний, бажаний шлях розвитку особистості завжди повинен лежати в напрямку гуманізації її цінностей, ідеалів, установок, поведінкових стереотипів і т. д. Ця гуманізація апріорі передбачає і гуманізацію міжособистісних взаємин і суспільних відносин.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агличева И.В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов вуза: автореф. дисс. ... кандидата психологических 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 (Экспериментальная психология, т.1) / В.М. Аллахвердов. – СПб, «Издательство 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.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. – 216 с.
6. Берулава Г.А. Роль стереотипов психической активности в развитии личности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава, З.С. Боташева, О.В. Непша, Э.М. Сагилян, Н.В. Сплавская [Под общей редакцией Г.А. Берулава]. – Москва, Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
7. Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека / Н.П. Бехтерева. – Ленинград: «Наука», 1988. – 260 с.
8. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Елада», 2012 – 608с.
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.: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.
11. Лактионова Е.Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели / Е.Б. Лактионова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). 2013, №1.
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. – СПб.: 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 психологии 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, том 34, №2. – С. 17-28.
17. Bodenhausen G.V., Lichtenstein M. Social stereotypes and information-processing strategies: The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. –1987. – Pp. 871-880.

УДК 159.922.1+37.015.3

Оксана Кікінежді,

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, [okiki77777@gmail.com](mailto:okiki77777@gmail.com)

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

*У статті розкриті методологічні засади формування духовності особистості у контексті гендерної парадигми. Представлена теоретично обґрунтована та емпірично апробована авторська модель гендерно-освітніх технологій як психолого-педагогічних новацій оптимізації процесу формування егалітарної свідомості, гуманістичної спрямованості та духовності особистості у 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.*

**Key words:** *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 з цим зрозумілим є звернення до антропологічної проблематики у 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 і 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 ін. 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” в 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, оскільки феномен духовності як система морально-релевантних 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 напрямку онтогенезу свідомості та самосвідомості, презентації Я у виборі лінії статевої поведінки, формування психологічних механізмів самовизначення та саморегуляції представників різної статі, що і визначило мету статті «Проблема формування духовності особистості: гендерний аспект».

Гендер як соціокультурна стать базується в цілому на онтологічному припущенні, згідно з яким об'єкт аналізу вирізняється багаторівневістю значень та різноманітністю проявів, що стало визначальним 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 та 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. Чапа, 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 і самосвідомості (М. Боришевський, В. Столін), формування еґо-структур у континіумі індивідуального розвитку (Е. Еріксон, Дж. Марсія, Е. Берн), ціннісно-сислового 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 і епізоди (гендерні ситуації) структуруються в одне ціле, що є об'єктивацією особистісних смислових конструктів, які складають, в свою чергу, індивідуальну суб'єктну реальність (Н. Чепелева).

Гендерний підхід як ексклюзивна теорія та методологія на сьогоднішній день досить органічно увійшов у психологічну науку, оскільки гендерно-орієнтовані дослідження 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 і 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 у період дорослішання [2; 4]. Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства і є найважливішим фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єктну активність у процесі самотворення гендерного «Я» відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень в психічному розвитку.

Аналіз феномену ідентифікації в гендерному аспекті дає можливість розглядати її індикатором статевої соціалізації. Міждисциплінарний характер гендерних досліджень лише підкреслив нерозривність взаємовпливів біологічного і соціального в аналізі психічних явищ, які лежать в основі процесу ідентифікації. Соціально-конструктивний підхід набув в 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. Кімел, 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 статево-рольових 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 і смисли, що впливають на ставлення людини до себе як до чоловіка чи жінки. Звідси — найбільше значення в інтерпретації гендерних настанов особистості як особливого предмету психологічного вимірювання у межах буттєвого підходу набуває аналіз всієї 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 статево-рольової ідентичності. Ціннісно-сміслова складова гендерних образів сучасного чоловіка/жінки, хлопчика/дівчинки є важливим чинником розвитку андрогінної гендерної ідентичності в особистості у період дорослішання 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 маскуліно-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 їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною



належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та 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 і 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]. Вчений 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 у 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 і 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) у індивідуально-неповторному, унікальному вчинку життєздійснення, що підносить людську істоту до рівня індивідуальності» [16, с. 69].

Гендерні компетенції як ключові у контексті егалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні засади. 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 і 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 у підлітків та юнацтва було спрямоване на розвиток їх критичного мислення, збагачення досвіду міжстатевої взаємодії партнерськими стосунками, формування здатності протистояти гендерним стереотипам у поведінці. Це здійснювалося на основі принципів особистісно-егалітарного навчання, шляхом активізації інтересів учнівства та врахування його вікових потреб в інтерактивній взаємодії (через діалог у співпраці, фокус-групах, “мозкових штурмах”, створення дидактичних ситуацій, сюжетно-рольових ігор, міні-дослідницьких проєктів) тощо. “Він–Вона” як суб’єкти інтеракції є головними дієвими фігурами освітнього процесу, які долають статеві стереотипи, роблять власний вибір.

Серед апробованих методів роботи з учнівством також застосовувалися і такі: інтерактивні міні-лекції, проблемні, частково-пошукові та евристичні бесіди, рефлексивні аналітичні коментарі, контент-аналіз аудіо-відеоматеріалів, 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 з 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 (Я-хлопчик/Я-дівчинка: знаю, хочу, вмю) 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 у 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 актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; рівноцінність “чоловічого” та “жіночого” начал в аналізі дидактичного матеріалу. Емпірично доведено, що за цих умов запропонована модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує розвиток уявлень про партнерство статей, формування гендерно-паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізує самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищує гендерну компетентність у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

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 та 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 вміннях надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні статевих 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 НАПНУ-ТНПУ імені В. Гнатюка – розробка та 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 та впровадження спецкурсів із гендерної психології та педагогіки, підготовка груп волонтерів для занять із гендерної тематики з учнівством з метою впровадження гендерних стандартів освіти як механізму забезпечення культури гендерної рівності в контексті глобалізаційних процесів сьогодення.

Створення егалітарно-освітнього (творчо-розвивального) середовища в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах можливе за умови впровадження методично-освітніх засад гендерної ідеології навчання і 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”. Вихованці (учні, студенти) як суб’єкти самотворчості вчаться критично сприймати статевостереотипізовані реалії життя найближчого соціального середовища та долати їх. Шлях до гендерної культури пролягає через гендерну поінформованість (обізнаність), гендерну чуйність (розвиток умінь враховувати відсутність певних інтересів чи навичок, створення умов для їх розвитку) та вироблення асертивності в дійовому протистоянні й протиставленні статевим стереотипам. 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.

*Перспективними напрямками досліджень у сфері становлення егалітарної свідомості та самосвідомості є реалізація особистісно-егалітарного підходу як гендерного дискурсу в розвивальній парадигмі у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів задля оптимізації розширення культуротворчого ментального та духовного простору особистості в період її дорослішання.*

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: Пер. с англ. / С. Бем. – 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.: Видавничий 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.: Радянська 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., Ковтунич Т.В. Психологічні ретроспекції української етнокультурної моделі: монографія/ [В.Т.Куєвда, Т.В.Ковтунович] ; 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. – 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 загальною редакцією 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.: Інститут психології АПН

- України, 1993. – С. 81-82.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство АН СССР. – 1957. – 328 с.
  15. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Вид. 2-е, пер., доп. / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Вид-во «Місто НВ», 2010. – 507 с.
  16. Татенко В. Що знає про психіку, душу і дух людський сучасна психологія? // Світогляд. – №2, 2012. – С. 62-70
  17. Чамата П.Р. Про генезис самосвідомості дитини / П.Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології. – К.: Радянська 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,*

*Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ, [psiheyavkimono@yandex.ru](mailto:psiheyavkimono@yandex.ru)*

## **ДУХОВНІСТЬ ЯК ПРОДУКТ І РЕЗУЛЬТАТ РЕЛІГІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*У рамках концепції психології творчого сприймання розкривається специфіка розуміння духовності як особливого виду релігійної творчості*

**Ключові слова:** релігійна інформація, духовність, сприймання знакової інформації, види і форми релігійної інформації, релігійна творчість.

*Within the concept of creative perception psychology specificity of understanding of spirituality as special type of religious creativity is revealed.*

**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, із намаганням осягнути феномен особистості та умови досягнення максимального рівню 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 та вітчизняних дослідників. Так, роботи В.М. Аллахвердова, Б.С. Братуся, Ф.Є. Василюка, В.І. Слободчикова, В.Д. Шадрикова обґрунтовують важливість дослідження духовно-релігійного знання як джерела накопичення психологічної феноменології. Культуру, як творчий досвід життя, і творчість, як проблему духовного самовизначення особистості, спосіб виправдання життя, розглядали представники російського релігійно-філософського ренесансу. Онтологічний, гносеологічний і 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. Соловійова, 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 і культурного сенсу творчості, межі людського існування у творчому акті, типології культури та обдарованої особистості, естетичної самосвідомості людини у своїх роботах 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 даної роботи.**

**Основний виклад 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 даному 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 є не зовсім правильно у 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 носить 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 терміну. Священик Григорій Дяченко в 1900 р. дав таке пояснення: “Релігія – від лат. *Religo* – еднаю, або моральний зв’язок людини з Богом, Богошанування” [5, 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 терміну, 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 і врешті-решт виправдати покликання бути образом та подібністю Бога-Творця.

В дослідженні психології релігійної творчості важливим є також слово-ключ “духовність”. Множинність тлумачень категорії «дух» в різноманітних

філософських та психологічних концепціях призводить до багат шаровості 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’єкту. 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 всеохоплюючою, вона складає сферу інтерсуб’єктивності, культури та моральних спонук, вчинків та 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, наприклад, історія людства не вичерпується версією, поданою у підручнику з історії. Звідси і 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. Відтак, духовність, це лише така діяльність свідомості, яка орієнтована на її безмежність та цілісність.

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 та як

встановлення гармонії зовнішнього та внутрішнього.

Отже, будь які міркування у будь якій сфері наукового знання стосовно дефініції “духовність” будуть породжувати нові й нові визначення та тлумачення. Хотілося б врешті решт з’ясувати наступне: 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 “формувати”, “виховувати”, “вирощувати” і “розвивати” духовність штучно? Я припускаю, 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 та 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 та наповнення і 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 інтерпретації феномена творчості не суперечать одна одній, проявляючи схожі принципи і загальну природу творчості, виражену в новому осягненні світу, що долає екзистенціальні межі розуміння. Для порівняння та підтвердження вищенаведеного і того, що буде подано нижче, наводимо декілька основоположних тез зазначеної концепції, які для нашого дослідження є базовими:

- “Творча людина потенційно здатна до творчості. Інша річ, у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в 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 рівню 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,

здуму, 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, регулятором, 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]

Доречі, в філософії Фоми Аквінського духовність – це реалізація розуміння та дії з розумінням, що, на нашу думку, підводить до висновку про духовні засади творчої діяльності в загальнопсихологічному сенсі, що також співголосно з парадигмою творчої діяльності В.О. Моляко. Духовне життя, таким чином, є результатом активності та творчості.

При обговоренні феномену творчості не вдається однозначно провести межу між сферами, в яких вона розглядається як спосіб самовираження природи людини (що співвідноситься із мистецтвознавчою позицією), деколи в якості засобу її самопізнання чи пізнання світу (психологічний підхід), або як інструмент вираження самої природи чи Бога (ближче до богословської традиції).

Отже, нижче ми спробуємо стисло, потезово окреслити концептуальні позиції східнохристиянської традиції стосовно розуміння творчості.

“І сказав Бог: створімо людину за образом Нашим, за подобою Нашою” (Бут.1,26). У івриті для позначення понять “образ” та “подоба” застосовують відповідно слова “*salet*” та “*demut*”. У філологічному сенсі, обидва ці поняття мають близьке смислове значення та перекладаються як “пластичне зображення”, з тією лише істотною різницею, що визначення “*salet*” цілком конкретизоване, а значення слова “*demut*” носить більш м'який, розпливчатий характер. Відтак, якщо образ є певна даність, то богоподібність – заданість, те, що необхідно розкрити людині в собі творчою конструктивною діяльністю у Божественній синергії. Людська творчість криє в собі ідею перетворення передусім себе та середовища навколо себе. Буття особистості не є чимось статичним, позбавленим змін. Буття – це процес динамічного становлення особистості як творіння Божого, який має певну спрямованість, що виражається у самовизначенні відносно Бога як Джерела блага.

Один з пізніх учителів Церкви, святитель Григорій Палама, узагальнюючи і 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 і про перевагу її над ангелами, він пише, що з усього створеного тільки люди мають, окрім розуму, ще і 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 Бога, – все це дано тільки людям [3].

Творчий дар, що споріднює людину з її Творцем, дар, якого позбавлені навіть ангели, є великою прерогативою людини. Проте, якщо Бог творить ні з чого, як сказано у Біблії: подивися на небо і землю і, бачачи все, що на них, пізнай, що все створив Бог ні з чого (2 Мак. 7, 28), то людина, створена подібно своєму Творцю, творить неіснуючі до того у світі образи, проте не з досконалого небуття, а викликаючи їх до життя з деякого досяжного розумом світу і даючи їм буття у світі емпіричному.

Відтак у християнстві творити – не означає “відображати” реальність, це означає викликати до буття нове. Розглядаючи питання про образ Божий у людині в контексті східно-християнської традиції, зазначимо, що багато хто із релігійних письменників-мислителів розуміли його як щось субстанційне, вкладене в людську істоту, що надавало цьому образу характер отриманого від Бога відбитку, незмінного відбитку в глибині людської природи.

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 талент у землю. Логічним продовженням цієї тези, на нашу думку, є позиція Богоявленської Д.Б., 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 наступна: *творчість теологічна та метафізична.*

Вивчення психологічних особливостей релігійної творчості складається з визначення психологічних передумов релігійної творчості та, відповідно, дослідження наступних складових:

1. особистості творця (іконописець, євангеліст (письменник), дзвонар, поет, проповідник, різбляр, 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, повчальні послання, піснеспіви і т.п.).

Розпочнемо з останнього. У межах даного 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 і взагалі системи знаків, символів, образів. Авторське розуміння поняття “релігійна інформація” було подане у попередніх розвідках з даної проблематики [4, с. 179].

У нашому випадку, при аналізі сприймання релігійної інформації з огляду на специфіку її мови та особливості презентації, будуть враховуватися два різні аспекти: семіотичний та психологічний.

Перші вчення про знак виникають ще в античності. Ця область сформувалася на стику науки про душу (тих її розділів, які відповідають пізнішій когнітивній психології), логічного вчення про ментальні терміни, метафізичних концепцій суцього і способів його об'єктивної (або помилкової) репрезентації в інтелекті. Відомо, що у стоїків існувала розвинена доктрина, згідно якої знак розумівся як логічна імплікація; *якщо* є дим, відповідно, має бути і вогонь; саме тому дим є знаком вогню. Сліди цієї логічної концепції знаку виявляються у 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 і 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 і сформулювати нове, незрівнянно ширше, ніж у стоїків, вчення про знак: з поняття чисто 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 і його вираження у тварному 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.

Отже, 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.

Деякі сакральні архітектурні споруди, які ми візьмемося аналізувати, нараховують до восьми тисяч зображень в скульптурах і вітражах: це велика книга, яку можна читати без кінця. Всі великі ідеї богословів, авторів енциклопедій, тлумачів Письма були відображені у вітражах і скульптурах храмів та соборів. У нашій роботі ми спробуємо показати, як середньовічні майстри сприйняли думки отців Церкви, і закодували християнське вчення в архітектурі та інших продуктах релігійної творчості. Не зайвим буде також зауважити, що історія мистецтва старша за історію мови і словесності [6].

Продукти релігійної творчості мають цілком визначене призначення: це область точних смислів і текстових значень того або іншого знаку, зображення або образного ряду. Лише одне цікавить дослідників при вивченні сакральних витворів: про що вони свідчать, яку інформацію несуть, що приховують, про що хочуть сказати? Для нас важливо зрозуміти, як 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 і мотиву, втілення і ідеї, задуму Божого і 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.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 648 с.
3. Керн Киприан, архим. 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 імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – випуск 14. – С. 174-181.
5. Григорий Дьяченко. Полный церковно-славянский словарь. – 1158 с.
  6. Маль Э. Религиозное искусство XIII века во Франции / Э. Маль. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2008. – 552 с.
  7. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К.: Рад. Школа, 1970. – С. 5-6.
  8. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
  9. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
  10. Хартр Д. Красота бесконечного: эстетика христианской истины (Современное богословие) / Д.Хартр. – М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2010. – 673 с.
  11. Яус Г.Р. Досвід естетичного сприйняття і літературна герменевтика / Г.Р.Яус. – К.: Вид-во «Основи», 2011. – 622 с.

УДК 159.922

*Ольга Корніяка,*

*Институт психології НАПН України, м.Київ*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Дається 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 і 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.*

**Key words:** *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, діалогічність взаємин, інтеркультурну спрямованість і, з другого 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. Всі названі обставини і 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 у предметі, завданнях, засобах і 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, в 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. Ключко, Є. Кемеров, І.О. Логінова, М.К. Мамардашвілі, Г.І. Петрова, В.В. Стюпін й ін.) вдалося прослідкувати «еволюцію» наукової думки щодо розуміння самоздійснення людини, встановивши відмітні віхи її розвитку: від *життєздійснення як адаптації* до змінюваного світу до *самореалізації*, а потім до *самоорганізації*, коли ініціатива в взаємодії людини і світу належить людині як суб'єкту життєбудівництва і 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 представлено 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, самомодель, 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 її

життю особистісного смислу, дає змогу реалізувати у діяльності саму себе.

Тим часом рух особистості в професійному просторі й досягнення нею вершин професійного самоздійснення визначається, на думку дослідників Е.Ф. Зеєра і 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 ймовірнішим 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 і науки.

Головним завданням викладацької діяльності є досягнення професійно-орієнтованої *освіченості*, навчально-професійного *розвитку* і *виховання* професійно відповідальної особистості майбутнього фахівця (соціального об'єкта праці). Тому в основі діяльності викладача, крім ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, повинна бути і науково обґрунтована система спеціальних його 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 напрямки* 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 і науки, полягають здебільшого у такому:

- наявність власного предмета, методології, мети і конкретних завдань;
- реалізація концепції безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства;
- диференціація педагогічних знань з урахуванням особливостей об'єктів навчання і виховання – це представники різних вікових груп і професій.

*Сутнісна характеристика професії – професійна діяльність*, в 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 і охоплює такі діяльності: *педагогічну, когнітивну, комунікативну, наукову, методичну* тощо.

Як відомо, професійну діяльність супроводжує зазвичай професійне спілкування, яке зумовлене її цілями і 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 і без нього практичну діяльність неможливо виконати. Це той чинник, що визначає якісні характеристики результату (продукту) професійної діяльності.

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 і розвитку в системі його професійної компетентності передусім *комунікативної компетентності* як ключового інструмента діяльності спілкування.

Ці професіонали здійснюють свою діяльність через педагогічне спілкування, яке реалізується у 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 організовувати взаємини у системі „людина – людина”. Внаслідок цього можуть мати місце емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної ефективності, що часом призводить до «професійного вигорання».

У професії викладача вищої школи, як і у соціономічних професіях взагалі, особливе значення має, крім професійної компетентності (опорні знання і ключові, базові вміння), підсистема *психологічної компетентності*, що забезпечує ефективну взаємодію у суб'єкт-суб'єктних відносинах. Відтак, вона передбачає включення до свого складу і комунікативної компетентності. У цьому контексті психологічна компетентність постає як система знань про людину – індивіда, суб'єкта, особистість та індивідуальність, включену в міжособистісну

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 і потребує організаційно-методичних заходів.

Тим часом з 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. Логіною, *стратегії життєздійснення*: «вони вказують на присутність майбутнього в теперішньому і способи виходу в нього» [12, с.4].

Як показало лонгітюдне дослідження І.О. Логіною, 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 у майбутнє, що блокують процеси самоздійснення. Відповідно для фахівців (педагогів) з 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 і самоздійснення у сфері професійної діяльності і 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 другого, – безпосереднім комунікативним наміром, що реалізується у 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 і рефлексивну домінанти*. Крім того, суб'єкти науки й освіти «нової хвилі» мають поєднувати традиційно «маскулінний інтелект» і «маскулінну творчість» з «фемініною емоційною інтуїцією» і «фемініним 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 і відповідно у галузі освіти.

Якими ж є позитивні потенції й актуальні тенденції в науковому середовищі цих професіоналів?

*По-перше*, індивідуальний вчений (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 і 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-третє*, виникнення проблеми «інтелектуальної комунікації» як економного, але повного і системного, передавання знання від його носія тим спеціалістам, з ким він професійно взаємодіє. У зв'язку з 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 і морально чутливими, раніше від інших можуть уловлювати результати суспільних змін і нововведень. Звідси йдеться про професійну допомогу цих фахівців у виробленні у 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 і реконструкція системи наукового знання, творча зміна знання і пристосування інновацій до реалій життя, ствердження рівноцінності

особистісного і колективного начал пізнання, в тому числі визнання сильної залежності рівня науки від унікальних талантів індивідуальних учених [15, с. 276].

*По-шосте*, пізнання і 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 у них прагнення до подальшого руху. Рефлексивність суб'єкта педагогічної діяльності дослідники пов'язують з такими її аспектами:

– по-перше, з усвідомленням і способами рефлексії своїх комунікативних дій як здатності до самопізнання-самопостереження, самоаналізу та саморозуміння індивідуально-типологічних детермінант комунікативної діяльності;

– по-друге, з потребою у створенні індивідуальних програм комунікативного вдосконалення;

– по-третє, з розвитком всіх рівнів – базового, змістовного, операційного – комунікативного потенціалу.

Нарешті, налаштованість на самопізнання й активне виконання рішень є необхідним проявом загальної інтенції до самоактуалізації і 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) і до самих себе. Відтак, суб'єкт наукової (і освітньої) діяльності має володіти, крім традиційно вичленовуваних дослідниками певних знань і навичок, спеціальних здібностей і розвинених професійно важливих якостей, ще й трьома пріоритетними початками – *професійним (інтелектуально-творчим), етичним і рефлексивним* у їхній взаємодії одне з одним.

Відтак, характеристика професіонала складається з розгляду людини як цілісності – *особистості і 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 і 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 і самовдосконалення.

У процесі дослідження виникла потреба у створенні оптимальної моделі фахівця науково-педагогічного профілю – у плані його самоздійснення у професії. Реалізація професійних планів фахівця, котрий належить до комунікативного типу професій, передбачає сформованість у нього таких *характеристик*:

– професійної, в 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 оточуючими, розвитку рефлексивності, проектування і реалізації наукових планів, творчості;

– саморегуляції (емоційної і вольової) як прагнення до особистісного і 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 у 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 соціологи 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 у сукупності трьох його основних компонентів: емоційного виснаження, цинізму і професійної ефективності – з урахуванням емоційних, вікових і гендерних його особливостей, а також етапу становлення у професії.

У процесі дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Успішність життєдіяльності соціальних суб'єктів безпосередньо пов'язана з потребою в їх постійному особистісному і професійному зростанні й, зрештою, в самоздійсненні.

- Як показало дослідження, характеристика професіонала складається з розгляду людини як цілості – *особистості і 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 у 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 напрямки професійної діяльності цього фахівця – педагогічний, науковий, соціально-комунікативний і методичний.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельность // Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М. 1999. – 683 с.
2. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта: Пер. с англ. / К. Витакер – М., 1998. – 208 с.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Томск, 2002. – 320 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – 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. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.; Воронеж, 1996. – 400 с.
9. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (Введение в транспективный анализ) / В.Е. Ключко. – 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. ... 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: Учебн. пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982. – 185 с.

УДК 159.923

*Світлана Кузікова,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка,  
м. Суми, [kuzikov\\_oleg@ukr.net](mailto:kuzikov_oleg@ukr.net)*

## **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 їх уявлення про характер і зміст процесу саморозвитку та ступеня власної участі в ньому. Уточнено змістове наповнення потреби саморозвитку, усвідомленості і 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 і організатора власної життєдіяльності та власного розвитку.

Враховуючи недостатню опрацьованість даної 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 – в контексті життєдіяльності 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 і на цій основі – побудови концепту, а саме – визначення шляхів, умов та технологій актуалізації і оптимізації становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Розв'язання поставлених завдань представлено у [3; 4]. Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей саморозвитку осіб юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить теоретичний аналіз, систематичне і послідовне розкриття проблематики саморозвитку особистості має спиратися на базові психологічні концепції регулювальної 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). Даний 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 потрібна їх 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 і 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 форми навчання гуманітарних і технічних спеціальностей (664 особи), що забезпечило репрезентативність вибірки.

Отримані дані засвідчили недостатній рівень актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості у юнацтва. Найбільше занепокоєння у нас викликають показники рівня актуалізації потреби в саморозвитку, яку ми визначили як його джерело і детермінант. Показник (шкала методики) «Потреба в саморозвитку» свідчить про прагнення людини до самовдосконалення, особистісного зростання, самозбагачення і усвідомленого самотворення. Крім того, потреба в саморозвитку виявляється в пізнавальній і творчій активності людини, насиченості її життя, самопоширенні, оволодінні новими компетентностями, у відкритості і «жадобі» до навколишнього світу, внутрішнього світу свого та інших людей. 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 у 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 у юнаків позитивного самосприйняття, сили, зрілості Я, визначеності цілей, про володіння 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 і 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 і навколишній світ, здатність до оволодіння власними психоемоційними станами і поведінкою. З'ясувалось, 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 самопроекування, самоорганізацію і самоконтроль, що не сприяє становленню особистості як суб'єкта власної життєдіяльності і власного розвитку.

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

Отже, отримані за методикою ДХСО дані виявили стан ресурсів саморозвитку студентської молоді. За нашою концепцією, домінування рівня актуалізації ресурсів саморозвитку особистості (та їх 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. В той же 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 і ступеня власної участі в ньому за допомогою розробленої і апробованої нами методики проєктивного характеру [4; 5]. Респондентам пропонувалося зобразити на малюнку, схемі або навіть описати словами (за власним бажанням) їх 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, в якому людина не може щось змінити (стати суб'єктом власної життєдіяльності і 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). Дану тематичну групу можна було б назвати «Самопроєктування», якщо б більшість малюнків не носила шаблонний, уніфікований характер, не відображала загальноприйняті 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 дітками, 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 особистості, 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 колючками» 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 їх малюнках були абстрактні

зображення, що супроводжувалися поширеними поясненнями, або взагалі вони відмовлялися виконувати завдання.

В цілому аналіз результатів дослідження розуміння поняття «особистісний саморозвиток», його характеру, змісту і власної участі в ньому особами юнацького віку свідчить про слабку диференціацію уявлення і низький рівень усвідомлення процесів саморозвитку у студентів всіх 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 і 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 їх саморозвитку. Опитувані мали відповісти на запитання, яке передбачає три відповіді закритого типу і 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 і 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 і професійне (середнє значення 10,4%); інші цілі (середнє значення 18,5%). Як видно, кількість усвідомлених життєвих цілей обмежена. Дивує їх одноманітність і навіть банальність. Особливо нас непокоїть те, що більшість студентів з першого по четвертий курс на перше місце висувають мету (і часто єдину) – «закінчити ВНЗ». Природно постає питання: а що буде після закінчення? Чи усвідомлюють,

планують, антиципіюють студенти своє подальше життя? І 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 випадку, 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 віднесли, наприклад, такі: жити і 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, їх досягнення актуалізоване і 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 допомогою міні-анкети «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 їх 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 і 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 все перетруть; в 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% респондентів).

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 і ні в чому собі не відмовляй; я не гірше за інших; всі 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; ширість, 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, стала потужним детермінантом і засобом самопізнання, самоаналізу і самокорекції юнаків і в ряді випадків привела до зміни ставлення до себе як суб'єкта власної життєдіяльності і власного розвитку.

Третє запитання міні-анкети «Дієвість саморозвитку особистості» («Чи треба займатися самовдосконаленням? Якщо так, то для чого?») було спрямоване на з'ясування наявності у 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 влаштовує 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].

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012 – 608 с.
2. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку. Навчальний посібник / С.Б. Кузікова. – Суми: Видавництво «МакДен, 2011. – 148 с.
3. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст]: автореф. дис. ... 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: Видавництво «МакДен, 2012. – 410с.

5. Кузікова С.Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості. / Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових 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»). С. 159-164.

УДК 159.922

Ольга Кукло

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет ім. Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, [kuklo1309@mail.ru](mailto:kuklo1309@mail.ru)

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

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

**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.*

**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 в 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 нарешті 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 курантів як складової успішності їх майбутньої професійної діяльності.

**Стан досліджуваної проблеми.** Сучасні дослідження щодо специфіки діяльності та комунікації працівників правоохоронних органів у складних, конфліктних, екстремальних ситуаціях, висвітлені, у працях В. Авдєєва, Н. Андрєєва, В. Андросюка, В. Антипенка, О. Бандурки, В. Бахіна, В. Васильєва, О. Васильєва, Б. Водолазського, Л. Казміренко, Я. Кондратьєва, В. Коновалової, М. Костицького, В. Лукашевича, В. Медведева, 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) також виявлено, що у 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 максимально можливого успіху). Наслідком таких негативних змін може стати певна віктимність, внаслідок якої правоохоронець своєю неправильною поведінкою провокує посягання на себе [3, 16, 19].

Дослідник О. Шаповалов зазначає, що професіоналізація злочинності, яка виявляється сьогодні як в Україні, так і в інших країнах з особливою гостротою диктує необхідність прийняття адекватних заходів з кадрового забезпечення та підготовки спеціалістів-професіоналів для органів внутрішніх справ. Необхідною умовою вирішення цієї актуальної задачі, вважає О. Пашенко, є створення диференційованого професійного психофізичного і психологічного відбору осіб, що поступають 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 та місце для встановлення контакту, збирають інформацію у процесі безпосереднього спілкування, використовуючи подекуди рольову поведінку та “легенду прикриття”, вдаються до різних професійних хитрощів [22].

Багато дій слідчого по розкриттю злочинів протікають в складному, проблемному середовищі спілкування: очна ставка, обшук, допит і ін. Слідчі зобов'язані при допитах суворо дотримуватися процесуальних норм, брати до уваги відмінності у спілкуванні з потерпілими, свідками, підозрюваними у 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 у конфліктах між громадянами, застосовувати правомірні методи психологічного впливу на окремих громадян, групи людей, збуджений натовп тощо [1, с. 52].

Враховуючи специфіку діяльності працівників правоохоронної системи, варто відмітити, що належний рівень комунікативної компетентності дозволяє їм швидко орієнтуватися у різноманітних ситуаціях та підвищує ефективність професійної діяльності. Комунікативна компетентність для правоохоронця – це спроможність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, яка включає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування, варіювати його глибину, розуміти партнера по спілкуванню, прогнозувати наслідки різноманітних комунікативних ситуацій і т.д.

Сьогодні якість та ефективність виконання завдань, покладених на працівників правоохоронної системи, асоціюється з підвищеним ризиком для їхнього життя і здоров'я, схильністю до стресів, професійно-деформуючих впливів. Тому не випадково у 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. Матетюк) [8, 9].

Зазначимо, що у багатьох наведених наукових психологічних дослідженнях поряд з іншими психологічними методами і заходами удосконалення діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ, підвищення політичної надійності персоналу ОВС пропонується за допомогою використання психологічних тренінгів. Наразі, під час реформування органів внутрішніх справ України постають питання: як у сучасних умовах розвитку демократії в українському суспільстві, боротьби з корупцією, ламання стереотипів, змінити імідж міліції, якісно підвищити її професійний рівень, зробити її діяльність прозорою та відкритою і, загалом, створити новий соціальний портрет міліції? Адже саме такі орієнтири сьогодні проголошені у якості найважливіших напрямків державної політики у галузі правоохоронної діяльності [8].

Відповіді на ці запитання містяться у закономірностях і досвіді впровадження будь-яких змін та 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. Можна стільки завгодно удосконалювати структуру ОВС, здійснювати технічну модернізацію, але, якщо свідомість працівників міліції залишиться у старій якості, у владі архаїчних уявлень та стереотипів, непродуктивної системи професійних відношень – очікувати кардинальних змін у підвищенні ефективності їх професійної діяльності не доведеться [8].

Тут особливого значення набуває процес формування психологічної готовності майбутніх правоохоронців ще під час їх навчання у закладах системи МВС України. Враховуючи, що, починаючи з другого курсу, курсанти вже широко залучаються до заходів із охорони громадського порядку, на нашу думку, якнайкраще забезпечити готовність міліціонера до діяльності в критичних, психологічно складних обставинах може лише комплексна професійна підготовка, яка має на меті формування не тільки правової, вогневої, тактико-спеціальної, фізичної, але й обов'язково психологічної готовності до професійної діяльності. Проте, під час підготовки у ВНЗ основна увага зосереджується на оволодінні студентами знаннями із спеціальних предметів, а не на їх навчанні якісного міжособистісного професійного спілкування. Дисципліни психолого-педагогічного циклу недостатньо спрямовані на формування особистості курсанта, розвиток його комунікативного потенціалу. Основною 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 у системі "викладач-курсант" переважно функціонує на рівні "суб'єкт-об'єктних" відносин. Навчання такого типу не забезпечує широти орієнтації у професійній діяльності, позбавляє змоги застосовувати набуті знання і вміння за типових умов професійної діяльності [7, с. 91]. Подолання цих недоліків передбачає не просто відтворення і запам'ятовування засвоєного, а й актуалізацію пошукової пізнавальної діяльності та самостійності, а відтак модернізацію наявної системи підготовки майбутніх спеціалістів з інформативного типу навчання на інноваційне, розвивальне, за якого прискорюється професійно-творче зростання курсантів.

Головним, на думку П. Мельника і Л. Терещенка, залишається завдання введення в підготовку працівників міліції більш фундаментальної психологічної підготовки з урахуванням їх 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].

Психологічні дисципліни ще на етапі фахової підготовки спеціаліста повинні дати йому розуміння того, що без конструктивного спілкування, діалогу, обміну інформацією, взаємодії, взаєморозуміння, співпраці із співробітниками та іншими людьми не може бути ефективної професійної діяльності.

Переосмислення завдань правоохоронних органів на сучасному етапі їх реформування висуває на передній план завдання підвищення комунікативного потенціалу персоналу ОВС, формування здатності до конструктивного діалогу з усіма верствами населення.

Комунікативний потенціал особистості – це притаманні особистості об'єктивні й суб'єктивні комунікативні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно, і 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 у спільній діяльності з іншими людьми, реальному спілкуванні з ними. Це – система форм, засобів, шляхів інтеграції власної діяльності з діяльністю інших, власної особистості з особистостями інших, специфічний комплекс особистісних якостей і

особливостей, своєрідна індивідуальна “історія участі особистості” у суспільній діяльності [15, с. 78-79].

У процесі професійної підготовки працівник міліції повинен оволодіти наступними комунікативними знаннями та вміннями:

- розуміти і сприймати сутність спілкування;
- швидко та невимушено встановлювати психологічний контакт з будь-якою людиною, вільно підтримувати бесіду;
- заохочувати надання співбесідником необхідної інформації, емпатійно вислуховуючи та фіксуючи у 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 та 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 у межах своєї компетенції (наприклад, з правових питань) [13, с. 52].

Оскільки діяльність міліції пильно спостерігається, аналізується і 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 вміння розуміти внутрішній світ співрозмовника, його особливості, мотиви, психологічний стан й вміння слухати, симпатія, вільне володіння вербальними засобами спілкування, самоконтроль, широкий спектр стилів поведінки в конфліктних ситуаціях, організаційні якості, почуття гумору, наполегливість та принциповість у відстоюванні прийнятих рішень [14].

Крім того, при здійсненні своїх функціональних обов'язків правоохоронцю необхідно вміти використовувати саме ті засоби та методи, які будуть адекватними відповідно до поставлених завдань. Головний їх зміст, як правило, полягає в тому, щоб спонукати об'єкт приймати запропоновану йому ідею чи організувати свою поведінку в потрібному для правоохоронних органів напрямку. Правоохоронцям часто потрібно стимулювати до формування глибокого і усвідомленого розуміння своєї професійно-посадової та особистої позиції, визнання своєї юридично обґрунтованої правоти, нерідко – визнання вини правопорушником. При цьому необхідно вміти враховувати соціально-

демографічні, кримінально-психологічні, індивідуально-психологічні та інші значущі відмінності учасників комунікації. Професійна діяльність правоохоронця найбільш повно відображена в комунікативних ситуаціях, в яких йому необхідно вміти переконувати, спонукати, попереджувати, застерігати, забороняти, радити, просити та ін.

Усе це пояснює необхідність розвитку комунікативної компетентності правоохоронців. Важливо, щоб правоохоронець під час комунікативної підготовки отримав уявлення про найбільш значущі психологічні закономірності спілкування.

Ускладнення змісту сучасної професійної підготовки спеціаліста посилює залежність ефективності його роботи від становлення досконалості та професійності пізнавальних процесів – мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо. Причиною невірних професійних дій може стати неточність у сприйнятті суб'єкта комунікації, неуважність чи інертність його мислення, емоційне перенапруження, невпевненість при взаємодії. Тому, вдосконалюючи пізнавальну сферу курсанта, можна конструктивно вплинути на підвищення рівня його професійної комунікативної підготовки.

Серед труднощів, котрі трапляються на етапі входження у професію, вчені виокремлюють такі: а) відсутність уміння встановлювати правильні взаємостосунки; б) невміння створювати в процесі спілкування атмосферу зацікавленості, невимушеності; в) відсутність навичок самостійно аналізувати свої успіхи і невдачі у 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 професійному спілкуванню у вузах можна віднести: нехтування встановленням суб'єкт-суб'єктних стосунків, які сприяли б активізації комунікативної діяльності курсантів; більшість викладачів, в яких відсутня педагогічна освіта, широко використовують репродуктивні методи навчання, що не оптимізує комунікативні можливості курсантів; викладачі психолого-педагогічних та мовознавчих дисциплін не приділяють спеціальної уваги проблемам навчання психологічної та вербальної взаємодії [2]. Керівництво курсу також не забезпечує належного впливу на формування високого рівня комунікативної компетентності курсантів, насамперед, не підкріплюючи його власним прикладом, дозволяючи собі грубе, інколи принизливе відношення до курсантів. Як наслідок у спілкуванні курсантів прослідковується недостатній рівень нормативності спілкування, недостатній самоконтроль у спілкуванні, відсутність гнучкості при спілкуванні та невміння

переконувати і впливати на своїх співрозмовників. Це все визначає пріоритетні напрями удосконалення їх комунікативного навчання.

Значним недоліком є також те, що значна кількість курсантів, особливо першокурсників, недостатньо володіють навичками найприроднішої форми мовлення – діалогічної [20, с. 210]. Вони припускаються багатьох мовленнєвих помилок, 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 репродуктивна система навчання здебільшого ґрунтується на формуванні вмінь будувати окремі висловлювання, що не сприяє розвитку діалогічного мовлення учнів. Для оволодіння останнім недостатньо вміння запитувати й відповідати, потрібні ще специфічні вміння та навички, які дають змогу співрозмовникам підтримувати процес спілкування, згортати й поновлювати його, проводити свою стратегічну лінію, урахувувати зміни в складі співрозмовників, прогнозувати поведінку партнерів залежно від зміни ситуації тощо.

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, підведення підсумків діалогу.

У процесі реалізації діалогового спілкування для курсантів провідне значення має командир взводу, який, надаючи педагогічну підтримку, виконує кілька важливих соціально-педагогічних ролей, що варіюються стосовно до конкретної ситуації та поставленого педагогічного завдання: роль консультанта-організатора, роль гармонізуюча, роль заохочувально-стимулююча, роль пасивної участі. Це передбачає надання студентам (курсантам) максимальної свободи, роль маргінального лідера.

Реалізація вказаних завдань і ролей потребує від викладачів вузів високого рівня педагогічної майстерності, володіння технікою педагогічного спілкування, знання методів виховання, уміння їх використовувати на практиці. Це дозволить підвищити рівень комунікативної культури будь-якого фахівця, що означає його здатність до спілкування з різними верствами населення. Для майбутнього фахівця-юриста, а тим більше правоохоронця, це є, очевидно, і професійною якістю.

Крім того, у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців слід враховувати такі особливості як: спільна навчально-освітня діяльність (сприяє виробленню їх 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. Адже специфіка діяльності правоохоронних органів пов'язана з тим, що їх співробітники, як правило, мають справу з негативними сторонами нашого життя, можуть піддаватися чужій нам моралі (моральні кодекси злочинного світу), працювати в екстремальних умовах, із значним морально-психологічним і фізичним навантаженням, що призводить іноді окремих працівників до професійної деформації [21].

Це пояснюється багатьма причинами, серед яких можна виділити внутрішні причини, породжувані специфікою служби і зовнішні, які визначаються умовами суспільного життя. До внутрішніх причин відносяться: негативний приклад керівництва, перевантаженість роботою, низька моральна вихованість колективу, негативний «виховний» вплив середовища, обмеженість спілкування з культурним середовищем, невдоволеність матеріальним стимулюванням праці, умовами праці, невідповідність рівня кваліфікації займаній посаді та ін. До



зовнішніх причин відносяться: соціальна нестабільність, криза соціальних ідейних і моральних ідеалів, низька соціально-правова захищеність співробітників правоохоронних органів, низький соціальний престиж правоохоронних органів, виконання співробітниками органів не властивих їм функцій, розбіжності в тлумаченні законів, невиконання законів в суспільстві та ін. Професійна деформація працівників правоохоронних органів найчастіше проявляється в ухиленні від виконання прямих службових обов'язків, невиконання наказів керівництва (або несвоєчасне і неякісне їх виконання), конфліктності в колективі і сім'ї, зловживанні службовим становищем, хабарництві, алкоголізмі та ін. Слід зауважити, що частина працівників правоохоронних органів сама стає на шлях злочинності.

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.

Серед цих заходів важливе місце займає цілеспрямоване постійне моральне виховання співробітників, прищеплювання їм любові до своєї професії і почуття високої персональної відповідальності за доручену ділянку роботи, поваги до людини і закону, непримиренності до будь яких проявів беззаконня та аморальності, намагання чесно і до кінця виконувати службовий обов'язок.

Особливої уваги має приділятися молодим співробітникам. Відчуваючи труднощі комунікативного та морально-психологічного характеру, молоді люди нерідко неадекватно сприймають ті чи інші дії своїх старших товаришів, засоби та методи службової діяльності, гостро переживають помилки та невдачі, викликані відсутністю досвіду, іноді хворобливо реагують на зауваження керівників, проявляють сумніви у правильності професійного вибору. В таких умовах багато залежить від керівника, наставника, вихователя. Завдання полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для швидкої і якісної адаптації новачка, щоб авторитетом для нього стали зразкові співробітники.

Хороший виховний ефект дають ознайомлення молодого співробітника з історією свого підрозділу, його заслугами і кращими кадрами, зустрічі з колегами, представниками трудових колективів, шефство над молодими співробітниками більш досвідчених. Великий моральний заряд молодим працівникам приносять

також урочисті ритуали прийняття присяги, вручення табельної зброї, техніки, присвоєння спеціального звання з врученням погонів.

Відзначаючи значний арсенал методичних засобів, способів, прийомів і навіть методичних систем практичної комунікативної підготовки міліціонера, згадаємо окремі з наявних сучасних напрямів з метою висвітлення багатоманітності підстав для побудови відповідної системи нашої практичної роботи. Це комплекс вправ для розвитку вмінь спілкування, запропонований О. Леонтьєвим, система активного соціально-психологічного навчання в контексті підготовки спеціаліста до роботи з людьми в навчально-тренувальній групі Л. Петровської, Ю. Ємельянова, Т. Яценко; професійно-психологічні тренінги становлення особистості Л. Мороз; низка вправ та етюдів для діагностики, відпрацювання, корекції і формування окремих комунікативних якостей, для розвитку вміння досягати взаєморозуміння під час взаємодії, активного слухання і т. ін. представлені в працях А. Добровича, В. Кан-Каліка, В. Леві, С. Максименка, В. Семиченко, Т. Щербан та інших вчених.

**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 орієнтуватись в різноманітних ситуаціях та підвищить ефективність професійної діяльності. Розвиток комунікативної компетентності нерозривно пов'язаний із комунікативною готовністю правоохоронців, яка повинна бути сформована ще на етапі навчання у ВНЗ, застосовуючи різноманітні методи інноваційного навчання та спрямовуючи дисципліни психолого-педагогічного циклу не лише на отримання знань, але передусім на формування особистості курсанта, розвитку його комунікативного потенціалу.

Крім того, процес входження в професію завжди супроводжується певними труднощами (відсутність умінь встановлювати правильні взаємостосунки; невміння створювати в процесі спілкування атмосферу зацікавленості, невимушеності; відсутність навичок самостійно аналізувати свої успіхи і невдачі у 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.

Перспективами подальших досліджень є розробка ефективних програм розвитку комунікативної компетентності майбутніх працівників правоохоронної системи як складової цілісної системи підготовки фахівців ОВС.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г.О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. колегія.: 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 наукового ступеня доктора 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.: Київський юридичний ін.-ут, 2006. – 200 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. Студ магістр. / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 316 с.
5. Вітюк Н.Р. Психологія професійної комунікації: навчально-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-х т. – Т.І: 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 імені Богдана Хмельницького, 2006. – 347 с.
10. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія / В.С.

- Медведєв. – К.: Національна академія внутрішніх 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. – 143с.
  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.-практич. конф. – Донецьк, 26 жовтня 2001. – 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 докт. психол. наук: спец 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». – Хмельницький, 2004. – 32с.
  19. Психологія оперативного спілкування та діяльності оперативних підрозділів органів внутрішніх справ /за ред. члена-кор.-нта АПН України, професора Е.О. Дідоренка. – Луганськ, 2007р. – 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. – 296с.
  21. Соціально-психологічний аналіз дисциплін в адміністративній службі міліції: Науково-практичний посібник / 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 докт. психол. наук: спец: 19.00.06. «Юридична психологія». – Х.: НУВС, 2003. – 35с.
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 159.9.018

**Віктор Куліш,**

*Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград*

## **ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ТА РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «ДУХОВНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

*У статті аналізуються сучасні теоретико-методологічні підходи до вивчення поняття «духовність» в 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 вчених різних поколінь. Вона залишається в центрі уваги представників науки і сьогодні. Тему духовності можна віднести до однієї із самих актуальних тем у всі часи, оскільки в ній розглядаються сутнісні основи людини. Інтерес до проблеми духовності в останні роки викликаний, з одного боку, збільшеним значенням «людського фактору», а з іншого – великими соціальними змінами, зміною стереотипів життя, активним проявом життєвого прагматизму людей, зниженням соціальної значущості праці у великій кількості молоді, наростанням індивідуалістичних орієнтацій, кризи ідентичності тощо [1-3]. У зв'язку з 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. Бердяев, Б. Братусь, Л. Буєва, Ю. Вяземський, С. Гроф, П. Єршов, А. Зеліченко, М. Каган, В. Кемеров, Р. Лівшиць, Г. Райх, К. Роджерс, П. Симонов, В. Стрелков, В. Соловійов, 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.

В 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 вказують у своїх роздумах лише на один якийсь аспект або сторону духовності. Таку однобічність можна пояснити наявністю у науці великої кількості визначень поняття «духовність» і складністю його операціоналізації. Проте загалом, така обставина не зменшує значимості феномену 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 закріпленій категоріальний статус в психологічних словниках і енциклопедіях, хоча її використання в психології представлено 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» в сучасній психології.

**Виклад основного матеріалу.** Специфічність духовності як явища одночасно об'єктивної і 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 ввів у психологію уявлення про духовність як один з базових «екзистенціалів» людського буття, пов'язуючи її з іншими аспектами життя. Він вказував 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 усі три рівні функціонування [11].

Термін "духовний" в 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, всю людську активність та 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 і 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, в ній людина шукає і знаходить відповіді на питання: навіщо вона живе, яке її призначення в житті, що є добро і зло, істина і омана, красиве і потворне тощо. Як спосіб, як образ буття в цілому, духовність відкриває людині доступ до любові, совісті та почуття обов'язку, до права, правосвідомості і державності, до мистецтва і художньої краси, до очевидності і науки. Тільки духовність може вказати людині, що є насправді головне і найцінніше в її житті, дати їй щось таке, 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 і вищого. Дух є любов до якості і воля до досконалості в усіх сферах життя. І тому саме духовне буття можна визначити і описати лише в його значенні для нас і його дії на нас, але не в тому або іншому змісті людської культури самому по собі [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 в 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 у повсякденному житті (в тому числі обумовлені не тільки його уявленням про належне, моральне ставлення до іншої людини, але і 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» в психології найбільш поширеним є аксіологічний підхід, в якому духовність бачиться в утвердженні вищих моральних цінностей, розглядається в контексті проблем особистісних цінностей та 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

виключно духовними потребами. Оцінка предметів, вчинків або подій з позиції цих цінностей виключає їх оцінювання з прагматичної точки зору.

В аксіології вищих духовних цінностей особливо виокремлюють істину, добро і 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 і хибності, корисності та шкоди, прекрасного і потворного. Духовні цінності принципово не ранжуються між собою, вони не ієрархічні по відношенню одна до 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 і розуміє світ суб'єкта – поява у нього почуття «внутрішньої, особистісної свободи», «свободи як духовного стану, самовідчуття людини». 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 і відкриту систему, що само розвивається, представлену соціально-психологічними утвореннями, соціальною активністю, здібностями і потребами, душевними й інтелектуальними станами, орієнтацією на рішення смислових проблем, прагненням до вищого ідеалу і сфери трансцендентного.

Згідно думки Канапацького, духовні властивості особи зв'язані, як з свідомістю, так і з несвідомою сферою. Так, совість і любов, що змістовно входять в тезаурус індивідуалізованих цінностей духовності, кореняться в інтуїтивних глибинах несвідомого, а не у сфері розсудливо-раціонального. Духовність – це стійке по суті, рухомо-динамічне за характером, нелінійне за системною організацією ієрархічного взаємовпливу і зв'язків всіх елементів духовної реальності, ідеально-смислова освіта, здатна справляти в людині особові

враження і 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 і 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 і духовного «Я», дозволяє людині реалізувати свободу і 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 і логіка вільного вибору. Заснована на духовності дія відповідає останнім двом видам логіки поведінки [4].

В цьому аспекті духовність тісно пов'язана з самодетермінацією. Наявність пріоритету духовних цінностей в індивіда не достатня для того, щоб стверджувати, що дана людина є високо духовною. Важливо, щоб людина поводи́ла себе у відповідності з 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 в якості особистості, виступати автономним саморегулюючим суб'єктом активності. На думку Д.О. Леонтьєва, основою духовності є наявність і пріоритет духовних цінностей, втілення 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 часто схильні піддаватися, локалізований в даній 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 і ту ж 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 засвоює як член різних соціальних груп і спільнот – 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 зсередини, цінності, навпаки, притягують її ззовні [4].

Духовна людина орієнтується на інтегральні цінності людства, тобто духовність в самому першому наближенні виступає як один з базових «екзистенціалів» зрілої особистості поряд зі свободою і відповідальністю. Вимір духовності відкривається в міру особистісного становлення і 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 і розкривають перспективу руху з тієї точки, в якій людина знаходиться в даний момент свого життя. Але якщо індивід не розуміє, в якому місці він знаходиться, говорить і думає тільки про ідеали, він не зможе вирішити головне завдання – знаходження і прокладання шляху від його недосконалої реальності в напрямку наближення до ідеалу. «Особистість – це не природний об'єкт, це те, що людина в процесі індивідуального розвитку сама з себе робить. ...Особистість – це глобальна вища 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 і діалогу з іншими смислами і цінностями.

Духовність являє собою інтеграцію багатьох смислотворчих цінностей особистості, що обумовлюють реалізацію творчих здібностей. Духовність особистості та її самореалізація є діалектично обумовленими категоріями, які знаходять своє втілення в процесі пошуку, набуття і здійснення особистістю своїх основних життєвих потреб у самоактуалізації та самостверженні. Духовність особистості може розглядатися як основоположний чинник можливості здійснення реалізації особистістю себе, своїх здібностей і потенцій у різних формах соціальної активності. Таким чином, витoki духовності необхідно шукати у факті соціальної сутності людини, в протиставленні і єдності суспільного та особистого інтересів.

Н.В. Марьясова розглядає духовність як принцип саморозвитку та самореалізації людини, як звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання особистості. Дослідниця вважає, що розвиток і самореалізація духовного Я суб'єкта починається тоді, коли він усвідомлює необхідність визначення для себе того, як він конкретно повинен розуміти загальнолюдські духовні цінності – істину, добро, красу. Поява у людини хоча б приблизного усвідомленого уявлення про вказані цінності свідчить не тільки про визнання суб'єктивної значущості духовних цінностей (відповідно інтелектуальних, етичних і естетичних), але і про психологічну готовність до їх засвоєння і формування. Прояв сформованої духовності особистості виражається у двох аспектах: в самоактуалізації (прагнення виявити і проявити свої ціннісні устремління, здібності, домагання) і самоствердженні [5].

Встановлено, що в процесі самореалізації особистість, котра характеризується розумінням, осмисленням свого життєвого шляху, має якісно своєрідні рівні смислової сфери, внутрішній стрижень і тенденцію до духовного розвитку. В процесі самореалізації особистість здатна трансцендентувати смислову регуляцію, виходячи тим самим на вищий рівень стосунків зі світом [5].

Більшість дослідників погоджується з тим фактом, що основна функція духовності – забезпечення гармонійних стосунків людей в соціумі. Під психологічними відносинами, згідно В.Н. Мясичеву, можна розуміти цілісну систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона висловлює її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, переживання» [7].

Важливість психологічного аспекту духовності полягає в поєднанні універсального, загальнолюдського з творчо індивідуальним, яке свідчить про те, що універсальне, вічне, загальнолюдське притаманне кожній людині й потенційно живе в ній. Духовність несумісна з егоїзмом і егоцентризмом. Вона може бути притаманна особистості лише в міру над особистісного її буття і проявляється в любовному, ціннісному ставленні до інших і до світу. Діалогічне спілкування передбачає звернення до духовного «Я» співрозмовника, здатність так бачити людину і ставитися до неї, щоб пробудити в ній вищі потенції її особистості. Духовне життя людини завжди звернене до іншої людини, до суспільства. Духовність людини проявляється в її потребі та здатності пізнавати світ і творити нові форми суспільного життя.

Одним з напрямків пошуку коренів духовності є спроби аналізу взаємодії вершин самосвідомості суб'єкта і глибинних шарів його психіки (особистісного

несвідомого та архетипів колективного несвідомого). Не дивно, що в якості одного з емпіричних методів осягнення духовності пропонується діалог людини з потаємними глибинами своєї душі, які направляють її до добра, вдосконалення 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 вище розглянутих визначеннях цього феномену.

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 і поведінку. Феномен духовності особистості тісно пов'язаний з проблемою самореалізації, самоактуалізації особистості.

У сучасній психології духовність визначається як сутнісна риса людини, що визначає її буття. Духовність – це стійке по суті, рухливо-динамічне за характером і нелінійне за системною організацією ієрархічних взаємовпливів і зв'язків всіх елементів духовної реальності ідеально-сміслового утворення, здатне виробляти в людині особистісні ефекти і перетворення.

В подальшому дослідження описаної проблеми можуть здійснюватися у напрямі конкретизації визначень „поняття духовність” у сучасній психологічній науці.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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 // Вопр. психологии. 1998. – № 3. – С. 104-114.
3. Канапацкий А.Л. Онтологическая истинность духовности : автореф. дисс. ... 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. – СПб.: 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.

УДК159.99

Людмила Курганська,  
Інститут психології ім. Г.С.Костюка  
НАПН України

### ПРОФЕСІЙНА МАРГІНАЛЬНІСТЬ ЯК ВТРАТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

*У статті розглянуто дослідження російських соціологів та психологів, присвячені вивченню понять «професійна ідентичність» та «професійна маргінальність». Розглянуто найперспективніші розвідки співробітників провідних наукових центрів Російської Федерації, які досягли у цій галузі значних успіхів. Виявлено, що основною тенденцією сучасних наукових досліджень є чіткий взаємозв'язок між професійною ідентичністю та професійною маргінальністю, які є антагоністами. Професійна маргінальність визначається як втрата професійної ідентичності. Маргінальність не завжди незворотна і не обов'язково означає наявність психологічних розладів, однак вірогідність маргіналізації людей зі схильним до цього типом особистості вища, тому в процесі профорієнтації слід діагностувати потенційних маргіналів для мінімізації наслідків їхньої роботи у сфері, до якої вони ментально не належать.*

**Ключові слова:** професійна ідентичність, професійна маргінальність,

маргіналізація, становлення, профорієнтація.

*The article deals with the study of Russian sociologists and psychologists dedicated to learning the concepts of " professional identity " and " professional marginality." Considered the most promising exploration staff leading scientific centers of Russia , who achieved in this area considerable success. We found that the main trend of modern scientific research is a clear relationship between professional identity and professional marginality that are antagonists. Russian colleague 's professional marginality as a loss of identity. Marginality is not always irreversible and does not necessarily indicate the presence of psychological disorders, but the probability of exclusion of people from vulnerable to this type of personality is higher because the process of career counseling should diagnose potential outsiders to minimize the effects of their work in the area to which they are not mentally.*

**Key words:** professional identity, professional marginality, marginalization, development, career guidance.

Політичні та соціально-економічні перетворення останніх десятиліть внесли значні корективи в життя переважної більшості громадян колишнього Радянського Союзу. Кардинальні зміни соціального статусу, рівня добробуту, професійного становища зумовили появу значних за своїми обсягами прошарків людей, які не змогли адаптуватися до нових умов і опинилися поза змінами й активним життям. Це стосується і багатьох представників молодших поколінь, котрі дуже часто не можуть знайти свого місця в сучасних реаліях, адже ніхто не гарантує їм не тільки робочого місця й гідної зарплати, а навіть можливості вступу до вишу чи й професійного навчального закладу.

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що процес отримання освіти й освоєння фаху передбачає формування в індивіда першопочатків професійної ідентичності. Тим часом реалії вносять свої корективи, і майбутні випускники вишів чи професійно-технічних училищ ще під час навчання усвідомлюють той факт, що працювати за фахом після одержання диплома вони не будуть. Таким чином професійна ідентичність студента зазнає болючих ударів іще на шляху свого формування. Випускники вишів та ПТУ за таких умов виходять у життя не молодими фахівцями – членами певного професійного угруповання, а непотрібними суспільству, відтак – маргінальними особистостями, які не мають змоги застосувати на практиці отриманих знань і вмінь та розвинути їх до найвищого продуктивного рівня.

Такі проблеми не є виключно особливістю української соціально-економічної ситуації. Подібні труднощі зустрічаються і в країнах Західного світу,



і в сусідній Російській Федерації. І західні, й російські науковці активно досліджують проблеми маргіналізації населення – як з погляду соціології, так і з позицій психології. Однак, російська соціально-економічна дійсність ближча до української, тому нас наразі більше цікавлять здобутки саме російських дослідників, хоча в процесі ми й порівнюватимемо їх із напрацюваннями американських та європейських вчених, як і з результатами роботи вітчизняних науковців, таких як О. Бутиліна [2], В. Карпо [14], Л. Кемалова [15], Л. Нагорна [20]. Втім, необхідно зазначити й те, що вивчення поняття «маргінальність» з позицій філософії та історії філософії у Росії, як стверджує Р. Степаненко, значно поширеніше, ніж аналогічні за тематикою соціологічні дослідження, а психологічні – взагалі поступаються за своєю чисельністю та обсягами [26].

**Мета роботи:** вивчивши здобутки російських колег у галузі дослідження професійної маргінальності (ПМ), встановити взаємозв'язки між ПМ та професійною ідентичністю (ПІ). При цьому слід зауважити, що слабкість зв'язків між науковими центрами України і Росії, мізерні накладки наукової літератури і як наслідок – недоступність багатьох джерел за темою певним чином вплинуть на глибину нашого дослідження. У той же час вважаємо, що залучений до нашої роботи масив літератури дасть нам змогу достатньо об'єктивно проаналізувати сучасні тенденції вивчення маргінальності у Російській Федерації.

Застосування поняття «маргінальність» у різних галузях наукового знання робить його не лише досить універсальним, а одночасно й складним для визначення, оскільки представники різних дисциплін і навіть наукових напрямів та шкіл надають йому свого трактування. А це не сприяє єдиному розумінню значення цього терміна. Нечіткі визначення поняття заважають, окрім того, і встановленню критеріїв цього явища. Оскільки ж термін вживається досить часто, набуває поширення і вже вийшов за межі суто наукових розробок, активно застосовується в публіцистиці й журналістиці, очевидно, що є потреба щонайчіткішого визначення термінів, понять та їхніх значень стосовно концепту «маргінальне». Тож спершу коротко звернемося до історії виникнення, функціонування й розвитку поняття «маргінальність» у науці.

У соціології цей термін почав застосовувати ще у 20-х роках минулого століття американець Роберт Парк. Уперше він ужив його в праці «Human migration and the marginal man» 1928 р. в контексті вивчення суспільних процесів серед іммігрантів у США [32, с. 339]. Дослідження Р. Парка дали змогу сформулювати уявлення про такий собі «прикордонний», «межовий» тип людини, поширений на стиках багатьох культурно-расових взаємодій серед мігрантів в американських мегаполісах. Р. Парк вживав цей термін для позначення

особистості, що перебуває на кордоні культур/середовищ, що конфліктують між собою, а сам індивід не може адаптуватися до певної складної ситуації. Внутрішнє самовідчуття маргінальної особистості – моральна дихотомія і конфлікт: колишній статус, спосіб життя, звички вже відкинута, а нових ще не набуто [18, с. 9]. Цей стан відрізняється від лімінального стану, коли індивід перебуває на межі переходу від одного соціального статусу до іншого, коли лімінальність є більше ритуальним, обрядовим чинником, ніж психологічною проблемою. Скоріше маргінальність у Р. Парка – це (за Е. Еріксоном [9]) період кризи ідентичності, неспроможність тут і зараз ідентифікувати себе з певною соціальною структурою. Втім, учений наголошує, що маргінальність іммігрантів має тенденцію до відносної безперервності і перетворення на постійний тип особистості. Тут ми бачимо першу й головну відмінність маргінальності від кризи ідентичності та лімінальності – відносно короткотермінових станів. Водночас Р. Парк прагнув досліджувати маргінальність радше як суспільне явище, свідомо нівелюючи особистісні аспекти.

Здобутки Р. Парка розвинув у своїй монографії «Маргінальна людина» (1937) інший американський соціолог Еверет Стоунквіст. Він описав маргінального суб'єкта як такого, що перебуває на межі двох культур, і при цьому не належить цілком до жодної з них. За Е. Стоунквістом, маргіналами можуть бути особи, що перебувають у мішаних шлюбах [32, с. 339]. Відмінність цих ідей від висновків Р. Парка полягає у тому, що Е. Стоунквіст припускав можливість позитивного вирішення проблеми маргінальності й формування в процесі адаптації особистості з новими якостями.

Теорії Р. Парка і Е. Стоунквіста надалі вдосконалювались багатьма науковцями, поширювались на інші сфери вивчення, хоч здобутки цих двох основоположників дослідження маргінальності постійно зазнавали критики, як от з боку Арнольда Гріна чи Мілтона Голдберга [32, с. 339]. В американській соціології з'являлися нові школи, що вивчали маргінальність, розроблялися нові підходи й методи. Деякі дослідницькі центри й досі головну увагу приділяють конфлікту культур при переході з однієї соціальної спільноти до іншої як джерелу формування маргінальної особистості (так звана «культурна маргінальність») – за Р. Парком і Е. Стоунквістом. Але вже, скажімо, Волтер Вордвел 1952 р. серйозно зацікавився проблемами маргінальності представників «нетрадиційних» медичних фахів – результати він виклав у статті «A Marginal Professional Role: The Chiropractor» [32]. В. Вордвел довів, що представники маргінальних щодо провідної течії професійних груп є так само маргінальними особистостями, як і «культурні маргінали».

Ідентичних висновків доходить і Майрон Лефковіц у статті 1964 р. «The Public Health Professional: A Marginal Man», де він дослідив маргінальне становище працівників громадської системи охорони здоров'я [31]. Громадські лікарі, з одного боку – таки ж лікарі, колеги для усіх інших медиків («нормальної медицини», як висловлюється автор), з іншого – зазнають значних утисків і обмежень, що ставить їх у позицію «на межі» медичного корпусу США, робить з них справжніх «маргіналів» медицини.

Інші дослідники, як от Роберт Мертон або Алан Керкгоф і Томас Маккормік зазначали, що маргінальність набувається, якщо індивід попередньо готується до членства в певній соціальній спільноті, що його не приймає. Відзначається необхідність розмежування маргінальності як становища в соціумі/спільноті/структурі та маргінальності як комплексу психологічних рис особистості, яка перебуває на згаданій маргінальній позиції [30]. Дослідники щодалі більше наполягали, що немає неодмінного зв'язку між маргінальним статусом і особистісними розладами. Самі маргінальні групи з плином часу формують своє специфічне середовище, яке дає змогу окремим маргіналам почуватися соціалізованими серед собі подібних.

З відомих причин дослідження маргінальності у радянській науці саме перебувало у маргінальному становищі, і почало набирати обертів лише в останні роки існування Радянського Союзу через занадто вже помітне посилення кризових процесів у суспільстві. Чи не найпершим зверненням радянських суспільствознавців до проблеми маргінальності у контексті соціально-психологічних досліджень стала видана 1987 р. колективна монографія «На изломах социальной структуры», де авторський колектив спробував адекватно відреагувати на карколомні, якщо не сказати – катастрофічні (з погляду радянського обивателя) – зміни у навколишній дійсності [21]. Поява численних «неформалів», втрата «цінностей» і «орієнтирів», зміни у внутрішній та зовнішній політиці – все це було супроводжувало маргіналізацію сотень тисяч радянських громадян, пояснення й протидію чому мали відшукати науковці. Втім, необхідно зазначити, що на час виходу у світ цієї книжки радянські вчені ще не були аж такі сміливі, щоб аналізувати суспільне життя в СРСР – монографію було написано на матеріалах реалій Західної Європи.

Що ж до маргіналізації цілих прошарків саме населення Радянського Союзу, то одним із перших 1989 р. звернув на неї увагу відомий радянський і російський соціолог та політолог, вихідець з України Юрій Левада, який, по-перше, відзначив перебування на той час чималої частини радянського суспільства у межовому стані між двох соціально-економічних систем, а по-

друге – озвучив відсутність у радянського суспільствознавства необхідного інструментарію та методології для вивчення складного явища маргіналізації [17].

Невизначеність наукового інструментарію, а також «перехідний» стан російського суспільства відзначала 1994 р. у своїй дисертації І. Попова [23]. Вона вважала одним з індикаторів або маркерів, які можуть бути використані під час вивчення концепту «маргінальне», соціально-професійні переміщення, що становить великий інтерес і для нашої статті. Наукова робота в межах дисертації відбувалася на декількох рівнях: суспільному (перебування цілого російського суспільства у межовому, перехідному становищі від колишнього соціалістично-тоталітарного до майбутнього ліберально-демократичного устрою) і особистісному (конкретного індивіда). У підсумку встановлено, що для російського суспільства характерною є саме дворівнева маргіналізація (загальносуспільна та особистісна).

Л. Банникова у своїх працях, присвячених вивченню маргінальності у сучасному російському суспільстві, вказує, що трансформаційні процеси останніх десятиліть спричинили змішування психологічних, політичних, економічних, релігійних джерел маргіналізації. Це свідчить про якісно нову природу російської маргіналізації, а також про нестабільність і рухливість соціальних статусів. Диференціація суспільства, різке розшарування багатьох груп створює складну конфігурацію соціуму, у тому числі і з великими можливостями позитивно спрямованої маргінальності у напрямку підвищення соціальних статусів. Але більшість населення сучасної Росії виявилось не здатне адаптуватися до нових умов і втратило колишні статуси, відчувши на собі негативну маргіналізацію. У результаті в суспільстві зростає напруженість, анемія, екстремізм. Загальна риса цих процесів – оточення травмує особистість, яка намагається адаптуватися в мінливому суспільстві, а її намагання – здебільшого патологічні [1].

Детально проаналізовано багатогранні аспекти поняття «маргінальність» у колективній монографії «Маргинальность в современной России» [18]. Авторський колектив розглянув взаємозв'язки маргінальності та кризи ідентичності, маргінальності як загрози стабільності, маргінальності та соціальної мобільності, як і питання професійної маргіналізації. Однак, незважаючи на ґрунтовність і позірну всеохопність, вказана монографія все таки має певні вади. На жаль, як на заявлену тему, не проаналізовано окремо і в достатньому обсязі національної, мовної, релігійної маргінальності, мало уваги приділено маргінальним молодіжним рухам та так званим «неформальним» організаціям, та й питання ПМ розкрито досить вузько. Натомість п'ятий розділ, що має назву «Маргінальні групи як об'єкт соціальної політики» насправді присвячено

професійній орієнтації, що має певну вжиткову цінність, але нічого не додає до вивчення власне маргінальності. Але варто зазначити, що теоретичні засади, як і історію дослідження, викладено достатньо широко.

На тому, що сучасна російська молодь і особливо студентство не бачать наразі у вищій освіті та отриманні фаху шляху до набуття вищого порівняно з наявним соціального статусу, наголошує Є. Зарубін у своїй дисертаційній роботі «Маргинализация российского студенчества: структурный аспект». Автор на підставі емпіричних даних стверджує, що студенти у більшості своїй негативно оцінюють життєві перспективи на цьому етапі розвитку їхньої країни, тож щонайменше кожен третій студент вишу «внутрішньо» або «зовнішньо» маргінальний [11]. Структурна маргіналізація російських студентів відбувається через усвідомлення нерівності можливостей, відсутності шансів досягти успіху за допомогою власних знань і працездатності, від чого виникає соціальна регресія, виключеність з суспільного життя [11, с. 3].

На нерівномірність здатності російського суспільства до адаптації у нових соціально-економічних умовах вказує у своїй праці І. Пржиленська. Слідом за Л. Беляєвою автор відзначає, що значна частина громадян Росії «завмерли» у стані соціального шоку і не спромоглися не тільки адаптуватися, але й знайти хоча б якусь більш-менш прийнятну модель раціональної поведінки у модерній реальності [24, с. 162]. І з'ясовується дещо цілком несподіване: вже на кінець 1990-х рр. російські дослідники обґрунтовано стверджували про тотальну маргінальність усіх прошарків російського суспільства [24, с. 162].

Всезагальна маргінальність як вихідна точка побудови нового суспільства стала відмінною ознакою саме російської модернізації. Однією з передумов цього була радянська гіперболізація ролі класу робітників і фактична декласація усіх інших соціальних груп, які втратили будь-яке суттєве значення, хоча в інших суспільствах вони його мали – цілком конкретне і важливе. Не можна сказати, що в радянському суспільстві не було соціальних груп, які відрізнялися від робітників і селян своїм вищим рівнем освіченості, культури, інтелекту. Але державна політика цілеспрямовано применшувала роль цих інтелектуальних груп, через що саме вони у радянському суспільстві були відносно маргінальні. Новітня ж модернізація викликала нову хвилю маргіналізації, не останнє місце в ній посідала й маргіналізація професійна. Оскільки подолання анархії та вихід зі стану маргінальності можливі тільки в результаті набуття спільних цінностей, то російське суспільство наразі ще не є готове до подальшого інституціонального руху [24, с. 164].

Під тиском економічної доцільності те, що раніше регулювалося за



допомогою адміністративних, владних, емоційних сигналів, тепер виявилось регульоване монетарними кодами. Гроші перетворилися на один із найважливіших показників соціальної компетентності. Певна річ, вони не стали єдиною метою, але вважаються наразі певним універсальним засобом оцінювання, пов'язаним із більшістю соціально значимих цінностей, зазначає автор [24, с. 166].

Взаємопов'язаність ПМ та ПІ продемонструвала у своїх працях О. Єрмолаєва. Вона відзначає, що ментально не пов'язані зі своїм фахом особистості – індивіди, що не набули стійкої професійної ідентичності – фактично є професійними маргіналами, оскільки стосунки їхні з професією побудовані за «периферійним принципом»: як професія для таких осіб перебуває на периферії усвідомлення і вартісної орієнтації, так і вони для свого фаху залишаються неповноцінними особами, бо ж робота, що її вони виконують, за такого ставлення перестає відповідати соціальним очікуванням і погіршує ставлення суспільства до представників професійного угруповання та професії загалом [10, с. 34]. Авторка наголошує, що коли йдеться про ПІ, то фактично аксіома, згідно з якою втрата ідентичності – це трагедія, набуває нового звучання. Втрата ПІ і перебування в становищі професійного маргінала – шанс для маргінальної особистості на саморозвиток і подальше зростання, тоді як збереження неадекватної до нових соціальних умов професійної ідентичності, навпаки – значно більша особистісна трагедія, ніж втрата такої ідентичності [10, с. 34]. Таким чином, О. Єрмолаєва висловлює дуже важливу для нашого дослідження позицію: ПМ – це відсутність (ненабуття) або втрата професійної ідентичності. Діагностика маргінальних для певної професійної групи індивідів – дуже важлива як з огляду економії засобів, що потенційно витрачатимуться на навчання незацікавленої у конкретній фаховій освіті особистості, так і з погляду зменшення кількості «чинних» професійних маргіналів [10, с. 35].

Проблеми маргіналізації у середовищі молодих науковців висвітлено в дослідженні О. Осипової. Відзначається, що серед молодих викладачів та аспірантів, які ще не здобули наукового ступеня, спостерігається незатребуваність їхнього наукового потенціалу, відсутність можливості закріпитися у виші та перспектив кар'єрного зростання, що негативно впливає на ідентифікацію молоді з науковою спільнотою та невизначену її соціальну належність. Наслідком цього хиткого суспільного становища молодих науковців є маргіналізація їхнього соціального статусу та розмивання соціальної структури цього прошарку. Маргінальне становище може бути як каталізатором реалізації потенціалу наукової молоді, так і причиною подальшого зниження соціального статусу (у разі

відсутності необхідних умов), зазначає авторка [22].

Визнання професійної маргінальності як втрати професійної ідентичності міститься і в статті Н. Кручіної, де сказано, що вивчення ПМ наразі є одним із дослідницьких трендів, адже в умовах сучасної Росії, коли затребуваність представників тієї чи іншої професії визначає ринок, відбувається масова переідентифікація фахівців у багатьох галузях. Результатом переідентифікації може бути як формування нової ідентичності, так і остаточна «професійна маргіналізація, яка по суті є втратою професійної ідентичності» [16, с. 137].

Подібних позицій дотримується й Л. Дементій. За словами автора, втрата ПМ породжує ПМ, що характеризується почуттям відчуження від професійної ролі, яку виконує індивід. Зазначено, що ПМ – завжди негативний феномен, який також і небезпечний для суспільства через зниження якості та ефективності професійної діяльності, орієнтацію професійного маргінала не на соціальну значимість професії, а на досягнення особистих інтересів, які досить часто можуть бути діаметрально протилежні соціальним очікуванням і потребам [8, с. 49].

Найбільш докладними дослідженнями конкретно професійної маргінальності нам видаються роботи О. Волкової, що побачили світ протягом останнього десятиліття. Авторка наголошує, що в Росії саме ПМ виявляється головною формою та провідним чинником соціальної маргінальності – через переважну роль професії та працевлаштованості у формуванні економічного добробуту та соціального статусу індивіда, зазначаючи при цьому (услід за Л. Путиловою), що жодна цивілізована країна світу не стикалася з маргіналізацією, яка зачіпала б усі суспільні групи [6]. Особливе зацікавлення дослідників має викликати той факт, що досить часто маргінальність щодо вимог та суті професії стає не просто стерпним явищем, а соціально-прийнятною нормою. Не можна не брати до уваги, що переважання у певному професійному середовищі – серед соціально значимих професій (наприклад, лікарів або вчителів шкіл) – маргіналів над професіоналами становить небезпеку для суспільства, тож цими проблемами мають перейматися і науковці, і органи державної та місцевої влади.

Важливе значення для вивчення проблеми професійної маргінальності має самоідентифікація. Звичайна ситуація: індивід є представником однієї професії (реально працює за цим фахом), але ідентифікує себе зовсім з іншою групою, орієнтуючись у своїй поведінці саме на неї. В таких випадках ПМ виявляється або у плані самосвідомості (відсутності ідентифікації себе з реальною професійною спільнотою), або у плані поведінки (індивід діє під впливом мотивів, які виходять за межі професійних функцій та етики), або й поєднання обох факторів [6].

Розглянувши здобутки російських науковців у справі вивчення маргінальності загалом та професійної маргінальності зокрема, маємо змогу виявити основні тенденції сучасних наукових досліджень за темою. Так, бачимо чіткий взаємозв'язок між ПІ та ПМ – ці два поняття є антагоністами, наші російські колеги визначають професійну маргінальність як втрату професійної ідентичності. Крім того, професійною маргінальністю можуть відзначатися індивіди, які не втратили, а просто досі не набули професійної ідентичності через певні особистісні, соціальні, економічні або інші причини.

Важливо усвідомлювати, що професійна маргінальність не завжди незворотна і не обов'язково означає наявність психологічних розладів у маргінала. Але вірогідність професійної маргіналізації людей зі схильним до цього типом особистості вища, тому в процесі професійної орієнтації та навчання слід щонайпильнішої уваги приділяти діагностиці потенційних професійних маргіналів для мінімізації наслідків негативних результатів їхньої роботи у професійній сфері, до якої вони ментально не належать.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Банникова Л.М. Маргинальность как социально-патологическая форма адаптации населения к меняющимся условиям жизни (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2000\\_2/pages/19/pap\\_19.html](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2000_2/pages/19/pap_19.html)
2. Бутиліна О.В. Професійна маргінальність студентів / О. В. Бутиліна // Вісник Львівського університету. – 2012. – Вип. 6. – С. 81–87.
3. Вайсман С.Е. Представление о «Я-концепции» в различных психологических теориях / С.Е. Вайсман // Вестник интегративной психологии. – 2013. – Вып. 11. – С. 68–71.
4. Волкова О.А. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности индивидов и социальных групп [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mncipi.narod.ru/1002.htm>
5. Волкова О.А. Профессиональная маргинализация в условиях глобального экономического кризиса / О. А. Волкова // Этап: экономическая теория, анализ, практика. – 2010. – № 3. – С. 86–94.
6. Волкова О.А. Профессиональная маргинальность в контексте проблем современного российского общества [Электронный ресурс] // Открытая библиотека публикаций по социальным наукам. – Режим доступа: [http://www.socprob.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49:2012-01-19-15-04-43&catid=34:-q-q-2008-1](http://www.socprob.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=49:2012-01-19-15-04-43&catid=34:-q-q-2008-1)

7. Волкова О.А. Социологическая модель социальной работы в сфере профессиональной идентификации в современном российском обществе: автореф. дисс. ... док. социол. наук / О.А. Волкова. – СПб, 2007. – 41 с.
8. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) / Л.И. Дементий // Известия Алтайского гос. ун-та. – 2009. – Вып. 2 (62). – С. 48–53.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М., 2006. – 352 с.
10. Ермолаева Е.П. Принцип превентивной оценки профессиональной идентичности специалистов в процессе обучения и переподготовки / Е.П. Ермолаева // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 1. – С. 33–36.
11. Зарубин Е.Н. Маргинализация российского студенчества: структурный аспект: автореф. дисс. ... канд. социол. наук / Е.Н. Зарубин. – Новочеркасск, 2004. – 28 с.
12. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–100.
13. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н.Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №1. – С.52–60.
14. Карпо В. Логіко-семантичний вимір поняття «маргінальність» / В. Карпо // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2009. – Вип. 11. – С. 38–42. – (Серія: Політологія, соціологія, філософія).
15. Кемалова Л.І. Маргінальність в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства: автореф. дис. ... канд. філософ. наук / Л. І. Кемалова. – Сімферополь, 2006. – 18 с.
16. Кручинина Н.Ю. Особенности формирования профессиональной идентичности студентов-психологов в процессе обучения // Перспективы науки и образования. –2013. – № 2. – С. 135–138.
17. Левада Ю. Динамика социального перелома: возможности анализа / Ю.А. Левада // Статьи по социологии. – М., 1993. – С. 159–176.
18. Маргинальность в современной России / Е.С. Балабанова, М.Г. Бурлуцкая, А.Н. Демин, А.В. Качкин, И.А. Климов, Л.Е. Петрова, И.П. Попова. – М., 2000.

19. Мороденко Е. В. Интегративная методология концептуального исследования социальной адаптации личности / Е.В. Мороденко // Вестник интегративной психологии. – 2013. – Вып. 11. – С. 216–217.
20. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань / Л.П. Нагорна. – К., 2011. – 272 с.
21. На изломах социальной структуры / Рук. авт. коллектива А. А. Галкин. – М., 1987. – 315 с.
22. Осипова О.Ю. Профессиональные компетенции, ценности и социальный статус молодых ученых региона / О. Ю. Осипова // Регионоведение. – 2011. – № 2. – С. 140–146.
23. Попова И.П. Маргинальность и особенности ее проявления в современном российском обществе: дисс. ... канд. социол. наук / И.П. Попова. – М., 1994. – 214 с.
24. Пржиленская И.Б. Социологический анализ процессов маргинализации в условиях системного кризиса / И. Б. Пржиленская // Вестник Ставропольского гос. ун-та. – 2009. – № 60. – С. 161–166.
25. Сапожникова Р.Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания / Р.Б. Сапожникова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – С. 13–17. – (Серия: Психология).
26. Степаненко Р. Ф. Дуализм философского и правового подходов в изучении маргинальности [Электронный ресурс] / Р. Ф. Степаненко. – Режим доступа: <http://isuvuz.ru/science/vestnik/2010/issue3/HistLow/Stepanenko.html>
27. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.; Воронеж, 2004. – 206 с.
28. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию: Учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М., 2003. – 272 с.
29. Яковлев Е.Г. Проблема эстетического взаимодействия: профессионал, маргинал, аутсайдер [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. – Режим доступа: <http://www.medpsy.ru/inve/inve022.php>
30. Kerckhoff A.C., McCormick T. C. Marginal status and marginal personality // Social forces. – 1955. – Vol. 34, № 1. – P. 48–55.
31. Lefcowitz, M.J. The Public Health Professional: A Marginal Man // American Journal of Public Health and the Nation's Health. – 1964. – Vol. 54, No. 7. – P. 1125–1128.
32. Wardwell, W.I. A Marginal Professional Role: The Chiropractor // Social Forces. – 1952. – Vol. 30, No. 3. – P. 339–348.



УДК 378.14:81'243

**Віолетта Лапно,**  
Коломийський інститут  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
м. Коломия, [www33@i.ua](mailto:www33@i.ua)

## 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 у 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 потребує від сучасного фахівця поєднання глибоких фундаментальних і практичних знань з гуманістичними цінностями, орієнтування на творчу, перетворювальну діяльність, усвідомлення її наслідків та відповідальність 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 в 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. Бега, Г.С. Мурніної, Е.О. Помиткіна. У своїх наукових пошуках науковці дійшли висновку про те, що визначальною перешкодою у вихованні духовності постає духовна байдужість, яка зумовлює відчуження суб'єкта від власного «Я – ідеального» й спричиняє до втрати 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, добropорядність.

Вивчення духовності як умови професійного розвитку особистості здійснили І.А. Зязюн, О.В. Киричук, В.А. Пономаренко, О.А. Ткаченко. У 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 полягає у формуванні 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», їх співвідношення та чинників, що впливають на процес духовного вдосконалення.

У психологічній літературі духовність визначається як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик людини. 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 у 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 провинивини та інші вищі переживання» [9, с. 79].

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

Академік С.У. Гончаренко зазначає, що «з категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і 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 з 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 являють собою «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.

Пробудження в людині її духовної царини зумовлює переорієнтацію від споживання до самовіддачі. Актуальними для неї стають духовні цінності, зокрема, гуманістичні (добро, благодійність); естетичні (краса, гармонія, досконалість у природі та в людині); екологічні (чистота, збереження планети від екологічної катастрофи); цінності самопізнання (інтроспекція, самопоглядання, самоусвідомлення); самовдосконалення (пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей) та цінності самореалізації (розкриття власного особистісного потенціалу в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу).

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 у більшості під впливом казок, сімейних настанов. Надалі ж підліток піддає сумніву засвоєне та прагне до створення власних смислових орієнтирів.

Основні смисли духовного порядку пов'язані з найважливішими проблемами людського буття, зокрема, його призначенням, свободою й відповідальністю, самовдосконаленням та найвищою духовною самореалізацією.

Проблема пізнання духовної царини особистості є однією з найфундаментальніших у гуманітарній науці. Згідно філософських поглядів 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 а саме «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 зазначає, 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 і впровадження в навчально-виховний процес певної психолого-педагогічної системи заходів. Ця система має ґрунтуватися на природних потребах і закономірностях духовного розвитку особистості, враховувати фактори, що впливають на духовне становлення молоді.

Духовне зростання особистості в умовах вищої школи обумовлене низкою теоретичних засад:

1. Визначення мети, принципів, форм організації і методів прогнозування результату виховного процесу у вищих навчальних закладах.

2. Розробки критеріїв ефективності засобів впливу на духовну царину особистості.

3. 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 досліджень більшість студентів орієнтовані на самореалізацію та досягнення успіху при виконанні 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) тощо.

Перетворенню названих особливостей може сприяти не лише 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 мають 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 і генерувати особистісні механізми самовиховання на засадах загальнолюдських цінностей.

Водночас працівники вищих навчальних закладів, які забезпечують виховну діяльність, повинні не передати готові зразки для наслідування, а визначати їх разом з студентами. Отож, зміст виховання у процесі професійної підготовки зумовлює спільний пошук у досягненні взаєморозуміння, визнанні духовних цінностей, норм поведінки у суспільстві й окремій групі, їх 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 їх реалізація в адекватній технологічній структурі безпосередньо матиме вплив на успішне досягнення визначеної мети виховання – підготовка 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 та методик виховання, що ґрунтуються на особистісному та 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 поведінку. 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 у групі, виконанням нових соціальних ролей тощо.

Четверта умова передбачає урахування у вихованій роботі загальних характеристик оточення. З-поміж найважливіших виступають поведінкове оточення, усвідомлений соціальний клімат, в 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 мають брати на себе відповідальність за власний духовний розвиток.

У сучасній педагогіці сформувалась переконання про те, що процес виховання повинен відбуватися через певні технології, здійснюватися за допомогою певного алгоритму, який враховує характерні ознаки особистості і 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 й ін.) як своєрідні операції по подоланню нерозуміння через звертання до наявного морального досвіду студента.

В період навчання у вищій школі студенту варто усвідомити, що духовне самовдосконалення потрібне для подальшої професійної діяльності. Позаяк вона неможлива без здатності брати на себе відповідальність, уміння впливати на розвиток різних ситуацій, спроможність регулювати ненасильницькими методами конфлікти та підтримувати повагу до інших, доброзичливості, людяності, здатності до співпереживання, об'єктивності, адекватності самооцінки, наполегливості, цілеспрямованості тощо.

У ракурсі розв'язання досліджуваної проблеми подальшого вивчення потребують різноманітні теорії організації виховання в осередку ВНЗ, їх осмислення у світлі сучасних виховних парадигм та 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 у цілому.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Почему не прожить нам жизнь героями духа? / Ш.А. Амонашвили – М.: Издательский 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 / [Голов. ред. С.У. Головка] – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
5. Гуманістична психологія. Антологія: В 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: Збірник наукових праць. / За редакцією Л.Л. Тovaжнjanського та О.Г. Романовського. – Вип. 1(5). – Харків: НТУ «ХП», 2003. – С. 32-41.
7. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. Метод. пособие / В.В. Козлов. – М.: Изд-во Института 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 / Гл. редакция: А.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энци., 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 та практичних працівників. Міжвідомчий науковий збірник / А.І. Комарова, Ю.П. Богуцький та ін. – К.: Науково-дослідний інститут «Проблеми людини», 1999. – Т. 14. – С. 123-129.

УДК 159.946.3

*Олена Лахтадир,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

## **ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ**

*У статті розкрито зміст і психологічну структуру комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Проаналізовано моделі комунікативної компетентності особистості.*

**Ключові слова:** *комунікативна компетентність, структура комунікативної компетентності, ключові компоненти комунікативної компетентності.*

*In the article the structure of communicative competence of future specialists on a physical culture and sport is exposed. The models of communicative competence personal are analysed.*

**Key words:** *communicative competence, structure of communicative competence, key components communicative competence.*

**Постановка проблеми.** Нинішнє реформування вищої професійної освіти вимагає від фахівців певного рівня розвитку особистісно-професійних якостей, які

дають йому змогу адекватно розв'язувати професійні завдання, можливість реалізувати себе, допомогти реалізуватися іншим. Від того, якими особистісними якостями володітиме студент як майбутній фахівець з фізичної культури і спорту, залежить успішність навчального і виховного процесу, емоційне і фізичне здоров'я його майбутніх учнів. Одним із вагомих аспектів підготовки майбутнього фахівця до практичної діяльності є формування у нього вмінь та навичок спілкування. Відтак, успіх його діяльності залежить не тільки від його професійних знань і вмінь, а й від комунікативних знань і вмінь, тобто від комунікативної компетентності, що дає змогу заохочувати учнів до ведення здорового способу життя, викликати бажання займатися фізичною культурою і спортом.

**Виклад основного матеріалу.** Феномен комунікативної компетентності особистості був предметом теоретичного й експериментального дослідження багатьох науковців. Методологічні проблеми спілкування і комунікативної компетентності як ефективного психологічного інструмента суб'єкта комунікації аналізувалися у працях К.О. Абульханової-Славської, Г.М. Андрєвої, О.О. Бодальова, Л.П. Буєвої, О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, М.С. Кагана, С.Д. Максименка, Б.Д. Паригіна й ін. У дослідженнях Г.О. Балла, А.Б. Добровича, М.М. Заброцького, В.О. Кан-Каліка, Я.Л. Коломінського, М.Н. Корнєва, О.М. Корніяки, С.О. Мусатова, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко розкрито різні сторони професійного спілкування і комунікативної компетентності його суб'єкта. Науковцями (Ю.М. Ємельянов, Л.А. Петровська, С.В. Петрушін й ін.) вивчалися і психолого-педагогічні умови та чинники розвитку комунікативних вмінь особистості.

**Мета** статті – проаналізувати різні підходи до визначення структурних компонентів комунікативної компетентності і встановити авторську структуру цього утворення, адекватну діяльності фахівців з фізичної культури і спорту.

Передусім розкриємо психологічний зміст цього феномена. Комунікативна компетентність є складним системно-структурним утворенням особистості. У нашому дослідженні ми розуміємо комунікативну компетентність як здатність особистості – через наявність у неї сукупності комунікативних знань, вмінь та навичок – реалізувати свою комунікативну і професійну діяльність.

Стосовно визначення її структури є декілька підходів: по-перше, дослідники роблять акцент на когнітивній складовій цього феномена, тобто на знаннях і здібностях, потрібних для розбудови спілкування (В.П. Захаров, В.А. Лабунська, Є.В. Руденський, З.С. Смелкова, М.Ю. Хрящев); по-друге, опис структури комунікативної компетентності дається через комунікативні вміння (А.В. Захаров,



А.В. Мудрик); по-третє, структурними елементами комунікативної компетентності є комунікативні знання, комунікативні здібності, комунікативні вміння (О.В. Сидоренко); по-четверте, у складі комунікативної компетентності, крім знань, вмінь і навичок, виокремлюють ще й особистісні особливості (Л.І. Берестова, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, Є.П. Ільїн, Л.А. Петровська, Е.С. Семенов, А.А. Кідрон й ін.).

Тим часом Ю.М. Жуков виокремив у структурі комунікативної компетентності особистості декілька ієрархічних рівнів: стратегічний, тактичний і технічний. Згідно з його дослідженням стратегічний рівень комунікативної компетентності утворює сукупність основних орієнтацій особистості щодо спілкування: наприклад, орієнтація на діалог або монолог, на інтимно-особистісну або функціонально-рольову взаємодію, ставлення до спілкування як до мети чи як до засобу. Знання основних правил організації спілкування репрезентують тактичний рівень. На технічному рівні відбувається реалізація стратегічних орієнтацій і тактичних планів, а отже, під технічним рівнем комунікативної компетентності дослідник розуміє конкретні комунікативні навички та вміння [1].

У свою чергу, Ю.М. Ємельянов виокремлює в структурі комунікативної компетентності такі компоненти:

1. Загальні здібності (здатність до навчіння).
2. Комунікативні знання, вміння і навички (вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки), власне невербальні засоби; організація індивідом міжособистісного простору на своїй території згідно з соціальними нормами.
3. Особистісні змінні: Я-концепція; пластично-ригідне настановлення; екстернальність, інтернальність [2].

Крім того, Є.В. Прозорова виокремлює у структурі комунікативної компетентності два ключових компоненти. До першого компонента входять комунікативні цінності, орієнтація та специфіка мотивації комуніканта, його потреби в спілкуванні. Другий компонент включає прояви комунікативної компетентності безпосередньо у спілкуванні, комунікативній поведінці та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (уміння та навички спілкування) та знання про спілкування [10].

Вельми всеохоплюючою є характеристика структури досліджуваного феномена, що її дав Є.В. Руденський. Він виділяє у комунікативній компетентності такі складові, як *комунікативно-діагностична* (діагностика соціально-психологічної ситуації); *комунікативно-прогностична* (передбачення результатів спілкування); *комунікативно-програмуючу* (підготовка до комунікації,

зміст, цілі, прийоми); *комунікативно-організаційну* (засоби залучення уваги до предмета комунікації). Разом з тим дослідник також виокремлює сім груп комунікативних вмінь:

1. Мовленнєві вміння, пов'язані з опануванням мовленнєвої діяльності та мовленнєвими засобами спілкування: вміння грамотно і прозоро формулювати свою думку, досягати бажаної комунікативної мети; вміння здійснювати основні мовленнєві функції: говорити виразно, висловлюватися «цілісно», тобто досягати цілісності висловлювання, висловлюватися логічно та зв'язно; здатність виражати у мовленнєвій діяльності особистісну оцінку прочитаного або почутого.

2. Соціально-психологічні вміння, пов'язані з опануванням процесів взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємоставлення, взаємопроявів і взаємовпливів: вміння психологічно правильно і відповідно до ситуації вступати у спілкування; вміння підтримування спілкування, психологічно стимулюючи активність партнерів; психологічно точне визначення «точок» завершення спілкування; максимальне використання соціально-психологічних характеристик комунікативної ситуації для реалізації своєї стратегічної лінії; прогнозування можливих шляхів розвитку комунікативної ситуації; прогнозування реакції партнерів на особисті акти комунікативних дій.

3. Психологічні вміння, пов'язані з опануванням процесів самообілізації, саморегуляції: вміння долати психологічні бар'єри у спілкуванні; знімати надлишкове напруження; емоційне налаштування на ситуацію спілкування; адекватний ситуації спілкування вибір жестів, поз, ритму своєї поведінки; мобілізація на досягнення комунікативної мети; розподіл своїх зусиль у спілкуванні.

4. Вміння використовувати у спілкуванні норми мовленнєвого етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації: реалізація ситуативних норм звертання та привертання уваги; організація знайомств з партнерами; використання ситуативних норм привітання; висловлення порад, пропозицій, докорів, співчуття, побажань та ін.

5. Вміння використовувати невербальні засоби спілкування: паралінгвістичні засоби спілкування (інтонація, пауза, темп, голосність, тональність, мелодика); екстралінгвістичні засоби (сміх, шум, аплодисменти та інше); кінетичні засоби спілкування (жест, міміка); проксемічні засоби спілкування (пози, рухи, дистанція спілкування).

6. Вміння спілкуватися у різних організаційно-комунікативних формах політичної діяльності: використання організаційно-комунікативних форм встановлення відносин; організаційно-комунікативних форм планування спільної

діяльності; опозиційних організаційно-комунікативних форм; комунікативних форм дискусії і полеміки.

7. Вміння взаємодіяти: на рівні діалогу – з особистістю або групою; на рівні діалогу – з масою або групою; на рівні міжгрупового діалогу і т.п. [11].

Тим часом І.Б. Пономарьов і В.П. Трубочкін виділяють три блоки компонентів комунікативної компетентності: 1) комунікативно-особистісні якості; 2) володіння технікою спілкування – навички та уміння здійснення окремих комунікативних дій; 3) володіння методикою і тактикою спілкування, вміння вибудовувати спілкування у цілісних ситуаціях діяльності [9].

До того, В.М. Куніциною, Н.В. Казаріною і В.М. Погольшою були виокремлені такі складові комунікативної компетентності, як комунікативність і комунікабельність. *Комунікативність* вони розглядають як володіння індивідом процесуальною стороною контакту, що виражається у свідомому використанні експресії, володінні голосом, вмінні тримати паузу. Під *комунікабельністю* розуміється здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми [5].

Ці дослідники відносять комунікативна компетентність до базових показників професійної компетентності та професійної підготовленості спеціалістів, котрі належать до професій типу «людина-людина».

Структура комунікативної компетентності аналізується й у працях С.В. Петрушина [6; 7; 8]. На його думку, до складу компетентності слід віднести *когнітивні* (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності); *виконавські, або поведінкові* (уміння і навички ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування), та *емоційні* (соціальні настановлення, досвід спілкування, система ставлення та налаштування особистості) компоненти. До її структури він включає також самопізнання особистості та пізнання партнерів зі спілкування.

У свою чергу, І. Куламіхіна запропонувала структурно-функціональну модель яка містить такі структурні компоненти: *мотиваційно-ціннісний* компонент, який визначає потребу студентів ВНЗ у розширенні професійних контактів та толерантного ставлення до партнерів; *когнітивний* компонент визначає сукупність мовленнєвої, міжкультурної та соціальної компетенцій, які допомагають виробити стратегію позитивної взаємодії; *операційний* компонент, який характеризується наявністю вмінь самоуправління своєю діяльністю, вмінь спілкування та комунікативно-рефлексивних умінь [4, с. 4].

У свою чергу, О.М. Корніяка вичленовує у психологічній структурі комунікативної компетентності, за допомогою якої суб'єкт у процесі діяльності і

спілкування реалізує три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, три основних компоненти: комунікативно-мовленнєвий, соціально-перцептивний, інтерактивний. У зв'язку з цим дослідниця зауважує, що комунікативна компетентність об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей (компетентностей):

- *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

- *Соціально-перцептивну здатність* як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і самооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).

- *Інтерактивну здатність* як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив та досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини [3].

Спираючись на цей підхід, можна говорити про три види компетентності (три компоненти) у спілкуванні, що їх об'єднує таке особистісне утворення, як комунікативна компетентність. Особистість має бути спрямована на віднайдення різноманітної палітри засобів, які сприяють повноті самовираження партнерів у взаємодії, досягненню всіх граней їх компетентності – комунікативно-мовленнєвої, соціально-перцептивної, інтерактивної.

Узагальнення результатів вивчення змісту і структурних складових комунікативної компетентності особистості дало нам змогу визначити психологічну структуру і змістові показники цього феномена у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Застосовуючи системний підхід до аналізу проблеми комунікативної компетентності, можна виділити в її структурі принаймні чотири компоненти: комунікативно-когнітивний (пізнавальний), комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний, комунікативно-інтерактивний. Всі структурні компоненти комунікативної компетентності перебувають у нерозривній єдності

між собою, але для зручності аналізу ми розглядаємо кожний з них окремо.

Результативний бік навчально-професійної взаємодії суб'єкта і носія комунікативної компетентності визначався за такими показниками: досягнення взаєморозуміння, емоційно-комунікативна врівноваженість, продуктивність взаємодії у системі «вчитель-учні».

Наразі охарактеризуємо детальніше кожний з виділених нами компонентів.

Таблиця 1

**Психологічна структура і змістові показники комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту**

№	Структурні компоненти	Показники
1	Комунікативно-когнітивний	1) Комунікативні знання; 2) досвід спілкування; 3) позитивні особистісно-комунікативні настановлення.
2	Комунікативно-мовленнєвий	1) Вміння говорити; 2) вміння слухати; 3) невербальні засоби спілкування.
3	Комунікативно-перцептивний	1) Здатність до емпатії; 2) здатність до регулювання емоційного стану у взаємодії; 3) здатність до адекватного міжособистісного сприймання; 4) здатність до діалогічного стилю взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях.
4	Комунікативно-інтерактивний	1) Володіння <i>гнучкою стратегією</i> спілкування; 2) володіння <i>тактикою</i> організації взаємодії; 3) здатність до <i>конструктивної поведінки</i> в конфліктній ситуації; 4) володіння технікою <i>переконання</i> у взаємодії.

До **комунікативно-когнітивного** компонента належать такі характеристики суб'єкта:

– комунікативні знання (знання з психології спілкування; знання способів розуміння соціальних об'єктів: самого себе, інших людей, груп тощо; знання



основних правил організації спілкування; знання ситуативних норм – привітання, звертання, привертання уваги тощо);

- досвід спілкування (комунікативні знання і вміння);
- позитивні особистісно-комунікативні настановлення (спрямованість на міжособистісну взаємодію для реалізації завдань професійної діяльності).

**Комунікативно-мовленнєвий** компонент включає в себе:

- вміння говорити;
- вміння слухати;
- невербальні засоби спілкування а) володіння міміко-пантомімічним супроводом, адекватним висловлюванням, – це паралінгвістичні засоби: інтонація, паузи, темп, голосність, мелодика; кінетичні засоби: жест, міміка; проксемічні засоби: пози, рухи, дистанція спілкування; б) вміння контролювати рухи тіла (уникати зайвих рухів); в) володіння інтонацією, вміння тримати паузу, здатність управляти голосністю.

**Комунікативно-перцептивний** компонент містить:

- здатність до емпатії (вміння співчуття, співпереживання);
- здатність до регулювання емоційного стану у взаємодії (навчально-професійна взаємодія);
- здатність до адекватного міжособистісного сприймання (вміння «читати» за обличчям, розуміння психичного стану опонента);
- здатність до діалогічного стилю взаємодії в професійно-комунікативних ситуаціях.

**Комунікативно-інтерактивний компонент** включає в себе:

- володіння гнучкою стратегією спілкування;
- володіння тактикою організації взаємодії;
- здатність до конструктивної поведінки в конфліктній ситуації;
- володіння технікою переконання у взаємодії.

У результаті дослідження ми дійшли таких **висновків**:

– Комунікативна компетентність являє собою складне особистісне утворення, що містить сукупність комунікативних знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного виконання професійно-комунікативної діяльності.

– Аналіз наведених моделей комунікативної компетентності показав, що всі вони побудовані на основі системного підходу, який передбачає її дослідження як системи, визначення внутрішніх зв'язків і відношень її складових. У межах такого підходу комунікативна компетентність, як і будь-який системний об'єкт, допускає поділ на підсистеми залежно від конкретних завдань, поставлених у ході дослідження.

– Запропонована нами структура комунікативної компетентності містить чотири компоненти (комунікативно-когнітивний, комунікативно-мовленнєвий, комунікативно-перцептивний, комунікативно-інтерактивний), які дають можливість розкрити суть та особливості діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

– Як показало дослідження, структура комунікативної компетентності, передбачає високий рівень володіння особистістю складними комунікативними знаннями, вміннями і навичками, адекватними новим соціальним умовам і професійним функціям; орієнтацію в комунікативних засобах; знання принципів і правил побудови спілкування в різних соціальних середовищах – передусім у професійній сфері.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растенников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов– Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
3. Корніяка О.М. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у процесі професійного становлення / О.М.Корніяка // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – Вип. 12. – С. 98-106.
4. Куламихина И.В. Педагогическое управление развитием коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе тор. эконом. вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Куламихина. – Омск, 2007. – С. 13.
5. Куница В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н.Куница, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Петрушин С.В. Игротека для взрослых (200 упражнений СПТ): методические рекомендации / С.В.Петрушин. – Москва-Казань: НМЦ, 1989. – 70 с.
7. Петрушин С.В. Секреты открытого общения / С.В.Петрушин. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1994. – 112 с.
8. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе

- (методика розвитку компетентності в общении в группах от 40 до 100 человек). / С.В.Петрушин. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – С. 256.
9. Пономарев И.Б. Введению в специальность и обучение практического психолога ОВД / И.Б.Пономарев, В.П.Трубочкин. – М., 1995. – 31 с.
10. Прозорова Е.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е.В.Прозорова // Мир психологии. – 2000. – 2. – С. 191-202.
11. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций для вузов / Е.В.Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 224 с.

УДК 159.923.2

*Ірина Литвиненко,*  
*Миколаївський національний університет*  
*імені В.О. Сухомлинського,*  
*м. Миколаїв, [lis2806@mail.ru](mailto:lis2806@mail.ru)*

### ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*Стаття присвячена проблемі духовного розвитку студентів-психологів в умовах вишу, розглядається роль позанавчального процесу у духовному розвитку студентства.*

**Ключові слова:** *духовність, духовний розвиток, вчинок, духовне виховання студентів-психологів.*

**Abstract:** *This article is devoted to the problem of spiritual development of psychology students in the university terms, in the paper examines the role of extracurricular process in the spiritual development of students.*

**Keywords:** *spirituality, spiritual development, action, spiritual education of psychology students.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, як ніколи, духовна криза охопила наше суспільство. Ознаками духовної кризи є нівелювання багатьох загальнолюдських цінностей, руйнування старих орієнтацій, пріоритетів, несформованість нових, нездатність людини до самопізнання та саморозвитку, відсутність потреб у самовдосконаленні, ігнорування духовною стороною життя. Все це призвело до того, що сучасна молодь втрачає духовні орієнтири і стає заручницею лише

матеріальних цінностей. Нині кардинально змінюється не тільки суспільство, його організація, структура, але й ідеологія. Характеру людини стали притаманні “значна пасивність і орієнтація на цінності ринку, вона сьогодні або вічний споживач, або виступає в якості торговця” [12, с. 90].

Представник гуманістичної психології Е. Фромм зазначав, що людина, яка є найвищою цінністю “перетворилася в товар, і ставиться до свого життя як до капіталу, який треба вигідно вкласти. Цінність людини визначається попитом, а не її людським достоїнством: добротою, розумом, совістю” [12, с. 90]. Як бачимо, ціннісні орієнтації змінюються у бік прагматичності, меркантильності, що посідають перше місце в житті молоді. На другий план відійшли гуманістичні ціннісні орієнтації. Сьогодні все голосніше лунають запитання, які турбують педагогів, психологів, соціологів, громадських діячів, учених тощо – чому нащадки Г. Сковороди, Л. Костенко, В. Винниченка, Великого Кобзаря та інших видатних постатей, великих українців втратили духовну спадщину і яким шляхом піде суспільство у відродженні своєї національної духовності?

Варто підкреслити, що держава довгий час не звертала увагу, яким життям живе молоде покоління, яким змістом наповнений внутрішній світ тих, кому продовжувати розбудову нашої держави. В результаті ми маємо сумну картину: культ сили, “армію” злих геніїв, високий градус соціальної тривожності, нігілізм, скептицизм, жорстокість, викривлене розуміння такого “солодкого” слова як свобода, егоцентризм, який дозволяє деяким людям досягати своєї мети будь-якими засобами, навіть “йдучи по головах” інших, несприйняття іншої точки зору, відсутність толерантності тощо. Все це говорить про “зубожіння душі людини, незважаючи на її інтелектуальне зростання” [2, с. 265].

Доцільно звернути увагу, в контексті сказаного, і на слова непересічної особистості М. Тетчер, яка досягла в своєму житті певних висот, але яка знала і “смак” поразки. Вона говорила, що спосіб перемоги – це питання честі людини, підкреслюючи тим самим, рівень вихованості, моральності людини, систему її ціннісних орієнтацій. Слова Е. Фромма набувають особливого звучання в наш час. Він писав, що духовна сторона людського життя не є домінантною, що несе величезну небезпеку для всебічного та гармонійного розвитку особистості. За його словами, індивід може стати дорослим і соціально активним членом суспільства, але при цьому “залишається духовно ненародженим” [12, с. 165], а це вже трагедія і для всього суспільства в цілому, оскільки призводить до деградації, повернення людини до егоїстичної позиції (нижчі рівні свідомості).

Переконливим доказом правдивості слів Е. Фромма є велика кількість будинків для самотніх людей похилого віку та інвалідів, шкіл-інтернатів для

дітей, батьки яких позбавленні батьківських прав (соціальні сироти) тощо. Звісно, фахівці цих закладів намагаються докладати усіх зусиль, щоб замінити своїм підопічним тепло рідної домівки, але є дуже важлива “деталь” – ці діти, старенькі, інваліди, часто мають досить заможних рідних дорослих дітей, онуків або близьких родичів. Все це красномовно вказує на втрату духовності, яка рівнозначна втраті людяності та характеризує сучасне суспільство, рівень свідомості молодого покоління краще, ніж усі разом взяті гучні, соціально схвалені гасла про гуманізм, людяність. На жаль, часто можна почути, як молоді люди, виправдовуючи свою бездушність до інших, ховаються за банальну, брехливу фразу: “Життя таке сьогодні важке!” Але згадаймо героїчне минуле нашого народу, лихоліття Великої Вітчизняної війни, які довели, що дійсно у найважчі часи люди виявляли любов до життя, повагу, турботу один до одного, вирізнялися високим рівнем свідомості, духовності, людяності.

Як бачимо, не можна стверджувати, що байдужість, бездуховність, яка панує в душах деяких людей, – це об’єктивні, незалежні від педагогів, батьків, виховання явища, оскільки “духовність людина не отримує від народження, але в неї є велика потреба і задовольнити цю потребу можна тільки в соціумі” [6, с. 12]. Духовність – це специфічно людська риса, яка виховується, змінюється впродовж усього життя, а це означає, що надзвичайне місце у розвитку духовності особистості, належить процесу виховання, системі освіти. Без перебільшення можна стверджувати, що духовна людина – це щаслива людина і такою вона стає завдяки вихованню, адже ще Г.С. Сковорода вважав, що головним завданням виховного процесу є народити, зберегти здоров’я дитини, навчити її вдячності, що допомагає людині відчувати щастя, тобто бути щасливою. Вдячність, за Г. Сковородою, – показник моральності, духовності, а її відсутність тягне за собою нудьгу, смуток, ... кровопролиття, беззаконня [11].

Отже, саме в духовності опосередковано чи безпосередньо виявляються “особистісні ставлення людини до інших людей, явищ навколишньої дійсності, себе – до всього, чим вона щоденно збагачується упродовж життя” [7, с. 389]. Іншими словами, в духовності виявляється “ставлення індивіда до світу” [12, с. 408], що є певним “лакмусовим паріцем” його особистості, його вихованості. Тож ми можемо сказати, що проблема духовного розвитку дітей та молоді є особливим предметом уваги як держави, так і системи освіти. Варто зазначити, що сьогодні освіта – це, перш за все, безпека держави, тому що вона виховує майбутнє – підрастаюче покоління, з яким держава пов’язує свої сподівання на подальшу розбудову, поліпшення суспільного життя. Отже, яким буде нове покоління, такою буде і держава. Іншими словами, освіта стає “головним імперативом



виживання і розвитку людства, ... провідним фактором успіху і високої якості життя кожної людини” [10, с.14].

Також ми можемо сказати, що духовність, моральність є синонімами терміну «виживання», показником якості життя суспільства, мірилом вихованості людини, найважливішими її характеристиками.

Усвідомлюючи всю важливість проблеми, яка пов'язана з духовним розвитком молодого покоління, Державна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” розглядає стратегічну мету – духовний розвиток дітей та молоді, як найвищу цінність нації та забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення особистості.

Як бачимо, проблема духовності, піднесення її на більш високий рівень – це вимога часу і найважливіша передумова прогресу держави. Розв'язання цього архіважливого завдання залежить від якості освіти, яка, ще раз підкреслимо, виступає одним з гарантів національної безпеки держави, гуманізації суспільства.

Особливої значущості ця проблема набуває у вищій професійній освіті, у підготовці майбутніх спеціалістів. Студентська молодь (вік юності), найбільш чутлива до всіх соціальних перетворень, і цей факт слід враховувати у виховному процесі. Основною соціальною детермінантою, яка визначає морально-духовне зростання молодої людини, є її професійно-пізнавальна діяльність. Саме вона, наголошує компетентний сучасний український науковець І.Д. Бех, має бути джерелом розвитку морально досконалої особистості. Така діяльність, продовжує науковець, безпосередньо трансформується згодом у власне професійну діяльність, пов'язану з духовними пошуками [5, с. 245]. Далі І.Д. Бех висловлює думку, яку ми повністю поділяємо, про те, що треба розглядати професійну діяльність не як “невідворотній тягар життя (таке смислове навантаження часто несе термін “робота”), а як один із основних способів здійснення життя та особистісної самореалізації, а тому доцільно говорити не про її мотиви, а про високі духовні устремління...” [5, с. 245].

Як бачимо з наведеної цитати, виховання духовного зрілої особистості студента є головною метою вищої освіти і надзвичайно складною, оскільки шлях до духовності у кожної людини суто індивідуальний.

Зрозуміло, що висвітлення означеної проблеми напряму стосується професійної підготовки майбутніх психологів, враховуючи, що, по-перше, професія психолога є гуманістично орієнтована, а по-друге, сферою докладання фахових зусиль практичного психолога, є особлива інтенція – особистість іншої людини з її неповторним, унікальним внутрішнім світом, яка є найвищою цінністю, як і її життя, яка потребує особистісно-орієнтовного підходу.

Саме тому наукова позиція І.Д. Беха, повинна стати дороговказом у вихованні майбутніх психологічних кадрів під час навчання у виші. Науковець пише, що для духовно зрілої особистості такі поняття, як добро, справедливість, совість, обов'язок повинні стати непохитними, бути власними ціннісними орієнтаціями. [4, с. 5]. Слова І.Д. Беха вказують, що особистісний розвиток студента-психолога повинен посідати першочергове місце у системі професійної підготовки, оскільки саме з особистості виростає професіонал-гуманіст. Аналогічну думку, стосовно розвитку особистості студента знаходимо і у працях російського сучасного вченого Л.М. Мітіної. Вона наголошує на тому, що навчання повинно бути підпорядковане, перш за все, процесу розвитку особистості [8].

З цього випливає, що саме особистісний акцент повинен бути головним у професійній підготовці майбутніх психологів, а розвиток духовності повинен бути головною домінантою виховного процесу.

**Мета статті** – висвітлити досвід роботи з розвитку духовності у студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Духовність належить до так званих одвічних проблем, яка турбувала найкращу частину людства в різні історичні періоди.

Духовність – багатогранний і складний феномен, який зумовив появу величезної кількості підходів до його вивчення. Духовність, духовні цінності були предметом уваги багатьох філософів (С. Анісімов, М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Ільїн, О. Лосєв, П. Флоренський, М. Мамардашвілі, В. Соловйов, Дж. Локк, І. Кант, А. Шопенгауер, Г. Сковорода та ін.), психологів (І. Бех, Б. Братусь, М. Боришевський, К. Гроф, О. Леонтев, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Франкл, Е. Фромм, К.-Г. Юнг, О. Зеліченко, Е. Помиткін, О. Климишин, І. Пасичник, Л. Коган, Ж. Маценко, Г. Балл, О. Орлов, В. Панок, В. Ямницький, В. Татенко, Ж. Юзвак, О. Олексюк, О. Колісник, В. Занков та ін.), педагогів і представників педагогічної аксіології (Р. Вендровська, В. Караковський, К. Ушинський, А. Богуш, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, М. Власов, О. Омельченко та ін.), християнських педагогів (В. Зеньковський, В. Несмелов, Б. Нечипоров та ін.), богословів, вчителів церкви (О. Мень, Ф. Затворник, Іоанн Сергіїв, Іоанн Златоуст, П. Святогорець, Т. Задонський та ін.).

Оригінальний погляд на духовність знаходимо, наприклад в Стародавній Греції, в якій культивували ідею виховання людини Досконалої, котра поєднувала в собі досконалість тілесного і духовно-морального. Ідея Калокагатії (грец. *kalos* – прекрасний, *agathos* – добрий), була особливим предметом роздумів великих філософів Сократа і Платона. Вони вважали, що Краса, Добро, Любов – це

найвищі еталони. У своїх працях – діалогах – Платон писав про Калокагатію, Красу, Добро, як про норму виховання в Елладі. У такому розумінні духовність, духовний розвиток – це “вогник”, до якого прямує особистість. Ідею духовності, духовного розвитку особистості знаходимо у Марка Аврелія, який у своєму щоденнику, крок за кроком, описував свої думки, відчуття, своє власне духовне становлення. За Марком Аврелієм, “у кожної людини є своє керівне начало” [1, с. 32], що розглядеться як людське духовне начало. Філософ вважав, що духовною сутністю людини є “розумна душа”, яка є поштовхом до духовних вчинків. Він писав: “Якщо можеш зробити або сказати що-небудь прекрасне, то сміливо берися за це! Йди за своїми устремліннями, йди за природою і за своєю також, оскільки це єдиний шлях – і той, і другий” [1, с.32]. Прикладом неперевершеної духовності є життєва позиція Марка Аврелія. Він пише: “У кожного своя радість, у мене, коли я можу допомогти людям, оскільки властивість, яка вирізняє людину, – любити навіть заблудлих”. Як бачимо, “розумна душа” прагне діяти – любити, пізнавати, жити в гармонії з природою. Над устремлінням душі, духовних потреб людини замислювався і А. Шопенгауер. Він аналізував життя людини, яка є духовно багатою, і життя людини, у якої немає духовних потреб. Так, наприклад, він підкреслював: “Найвищі, найбільш міцні насолоди – це духовні, які в свою чергу залежать від духовних сил людини” [13, с. 13]. Він вважав, що людина, в якій багато духовних сил, здатна отримати задоволення за допомогою пізнання, а це означає, що інтелектуальне життя такої людини активне, цікаве, насичене і особистість відчуває постійне власне зростання, вона постійно удосконалює, збагачує себе – вона постійно у русі, у творчості. Людина, обдарована духовними силами, живе життям сповнене думками, сенсом: цікаві питання займають її і в собі самої, вона носить джерело насолод, наголошує філософ [13, с. 13].

Про Філістера – людину без духовних потреб – А. Шопенгауер писав, що вона живе без насолод, вона не цікавиться пізнанням, воно її не збуджує, а тому така людина просто існує. Це означає, що вона духовно бідна, порожня, перебуває у дисгармонії із природою, із самою собою. Як бачимо багатство людини, за А. Шопенгауером, знаходиться всередині неї, що відповідає і поглядам Марка Аврелія, який також вважав, що справжнє багатство, “джерело Добра знаходиться всередині людини” [1, с. 62].

З такого погляду на людину, на її духовне становлення, особливої ваги набувають слова С. Рубінштейна, який стверджував, що життєвий шлях людини – це не тільки рух вперед, але це і рух вгору, до вищих проявів людської душі, людської сутності. За С. Рубінштейном, життєвий шлях людини – це не рух до

старості (горизонтальна пряма), а рух до особистісної досконалості, до духовності (рух по вертикалі). Привертають увагу і погляди Г. Сковороди на духовний розвиток людини. Він вважав, що серце людини – це те місце, де поєднуються її думки, погляди, переконання, почуття, прагнення. Особливу увагу Г. Сковорода приділяв вищим мотивам вчинку людини і вважав, що в діях людини виявляється її “моральне серце”.

Як бачимо з наведених прикладів, духовність тісно поєднана з дією, вчинком і розглядається як стрижень, фундамент внутрішнього світу людини, як специфічно людська якість, яка виховується, як особлива цінність. Так, наприклад І.Д. Бех розглядаючи поняття духовності зазначає, що “духовність завжди так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистісної користі і центрованості на моральній культурі людства. Відтак цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені у системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію для орієнтації в світі та опори для особистісного самовизначення, і, що важливо, така особистість активно використовує їх для розв’язання не побутових, а насамперед смисложиттєвих проблем, які постають для кожної людини як система “вічних питань” людського існування” [5, с. 196]. І далі науковець підкреслює, що вершиною розвитку духовно-діяльній сфери особистості є “вчинок-служіння та вчинок-відданість” [3, с. 11]

На наш погляд це і є головним у вихованні гуманістично спрямованої особистості, особливо духовно-моральному і професійному розвитку студентів-психологів. Саме тому, справедливо наголошує І.Д. Бех, стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента має вибудуватися із основного соціокультурного постулату сучасності: головною справою людства, нормою його життя є вирішення моральних проблем.

Отже, всі “зусилля мають бути спрямованими на те, щоб організація життєдіяльності молодій людини була вчинковою” [5, с. 246] і як підкреслював С.Л. Рубінштейн, кожна дія має розгортатися як особистісний вчинок, як моральне діяння. На роль та значення дії, у навчанні людини звертав увагу і Е. Фромм. Він писав, якщо людина бажає наприклад, навчитися плавати, але стоїть на березі річки і лише слухає поради наставника, що також є важливим, які рухи треба робити у воді, вона ніколи не навчиться плавати, адже коли “людина тільки слухає і задає питання, слухає і задає питання і більше нічого не робить, то виникає підозра, що це стає для неї заміщенням самої дії, якої вона так боїться”. [12, с. 166]. І далі він наголошує – ніщо ніколи не замінить реальних дій, навіть найкращі теоретичні міркування. З цього випливає, що зріла особистість повинна

вміти застосовувати свої духовні ресурси в реальних життєвих, часто психотравмуючих, кризових ситуаціях, свої знання в практичній діяльності, конкретних, реальних ситуаціях у спілкуванні з конкретною людиною, яку сприймає як цінність і ставиться з повагою до її поглядів, міркувань.

Отже, одиницею виміру духовності людини є її ціннісні орієнтації, що пов'язані з моральністю [7]. І чим тіснішим є зв'язок ціннісних орієнтацій з моральністю, з моральним вчинком, з категорією добра, справедливості, совісті, тим вищий рівень духовності людини.

Духовність людини виявляється в її активності, творчості, у тому, що вона, перш за все, робить, а не лише декларує, у її самосвідомості, яка пов'язана з морально-духовним складом. Саме така самосвідомість і є корелятором розвиненої особистості як суб'єкта вільного й морально відповідального вчинку [5, с. 113]. Враховуючи актуальність зазначеної проблеми та її практичне значення, ми можемо стверджувати, що сьогодні необхідно міняти форми навчально-виховного процесу у професійній підготовці студентів-психологів, професія яких повністю пронизана духовним ставленням, повагою до іншої людини, альтруїзмом; робити акцент на практико-орієнтовне навчання, виховання, висування на перший план “високих смислів професійного спілкування та особистісної самореалізації, а не цинічного ставлення до цілей майбутньої професійної діяльності” [5, с. 249].

Отже, визнання провідної ролі духовного розвитку у становленні особистості майбутніх психологів, зумовлює новий підхід до розуміння сутності освіти, розуміння співвідношення в освітньому процесі навчання і виховання.

Зрозуміло, що вищезазначене вказує на велику відповідальність вищу за якість професійної підготовки, за виховання майбутніх психологічних кадрів, адже наскільки ефективно вища освіта готуватиме психологів, з акцентом на особистісний компонент, в якому духовний розвиток, служіння іншим людям буде посідати чільне місце, настільки ефективно вони будуть працювати на своїх робочих місцях, допомагатимуть кожній людині незалежно від її віку, соціального статусу.

Ми можемо стверджувати, що пошук шляхів удосконалення морально-духовного виховання у вищій школі, піднесення духовності є сьогодні нагальною проблемою професійної підготовки майбутніх психологів. Ефективний вплив на розвиток духовності, на формування духовних цінностей у студентів-психологів залежить від добору оптимальних форм і методів роботи, що застосовується в навчально-виховному процесі, і від тієї позиції, яку обирає вища школа: “Або “штампування” функціонерів, або розвинена, духовна особистість” (І.Д. Бех), яка



здатна робити відповідальні моральні вчинки (відповідальність – важка поклажа, яку здатна нести особистість лише з високим рівнем власної зрілості, зазначає І.Д. Бех).

Отже, працюючи зі студентами-психологами ми брали до уваги, що:

1. найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти є не стільки набуті знання, уміння, навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним студентом загальнолюдських, духовних цінностей;

2. в центрі навчально-виховного процесу стоїть особистість з її неповторним внутрішнім світом, яка здатна до саморозвитку, духовного зростання (особистісно орієнтоване виховання, яке спрямоване на усвідомлення студентом себе як суб'єкта);

3. духовними знання стають лише тоді, коли вони перетворюються на особистісно значущі: тільки особистісні знання є духовними знаннями, тільки знання, які мають особистісний сенс, адресовані до соціального оточення, стають духовними знаннями. (В.Ф. Шадріков: “Можна багато чого знати, але не бути духовною людиною”);

4. багатство духовного життя особистості залежить значною мірою від того, як глибоко людина не лише розуміє, а й відчуває благородство ідей гуманності, людяності (В.О. Сухомлинський).

Головним завданням для нас у роботі з студентами-психологами було виховання гуманістичного типу особистості студента, здатного до відповідального, морального вчинку.

Зазначимо, що віддаючи перевагу аудиторним заняттям, як основній ланці навчального процесу у вищій школі, крізь який червоною ниткою проходить духовний розвиток студентської молоді, ми додатково використовували і такий потужний ресурс, як позанавчальний час, який відкривав можливість студентам в практичній діяльності розвиватися духовно, спілкуючись з різними людьми за віком, соціальним статусом, які потребують психологічної допомоги.

Нами був організований благодійний центр “Тепло поколінь” (організатор і керівник І.С. Литвиненко) – волонтерська діяльність студентів. Майданчиками волонтерської діяльності були: Миколаївський будинок для людей похилого віку та інвалідів, будинок для дітей сиріт “Червоне сонечко”, школи-інтернати для дітей, батьки, яких позбавлені батьківських прав, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, тощо.

Участь у волонтерській діяльності (вже з 1 курсу) сприяла прийняттю кожним студентом-психологом позиції – психологічна допомога іншим людям є смыслом його життя, що приносить задоволення, а тому професійна діяльність –

це найвище задоволення і щастя. Іншими словами, студенти-психологи працюючи волонтерами, мали змогу більш глибоко розуміти слова М. Пирогова: “Бути щасливим щастям інших, можливістю зіграти поранене серце, любов’ю доторкнутися до посохлої душі” [9], набути власний практичний досвід в конкретних життєвих ситуаціях у роботі з конкретною людиною.

Студенти також мали можливість ознайомитися з досвідом професійної підготовки та волонтерською діяльністю студентів-психологів, які навчалися у Вищій педагогічній школі ім. А. Хлонди (Польща, м. Місловиці, Катовиці). Разом з викладачами, студенти відвідували соціальні заклади, будинок для самотніх людей, де знайомилися з особливостями роботи психологів в цих закладах.

Зазначимо, що в своїй роботі із студентською молоддю ми організували навчально-виховний процес таким чином, щоб це була цілісна система творчої, практичної діяльності кожного студента з використанням різнопланових життєвих, виховних ситуацій для духовного розвитку, розуміння молодо людиною своїх почуттів, розвитку альтруїзму, створенням умов, які б сприяли активізації вищих потреб особистості студента.

#### **Висновки:**

1. головним завданням професійної підготовки майбутніх психологів є виховання гуманістично спрямованої особистості, здатної до відповідального морального вчинку;
2. навчально-виховний процес вишу повинен бути джерелом розвитку духовного потенціалу кожного студента;
3. ефективно комплексне використання навчального та позанавчального процесів сприяє духовному розвитку студентів;
4. необхідною умовою духовного розвитку студентів-психологів є створення психологічно комфортних умов, які сприяють активізації вищих потреб особистості та включення студентів в конкретну практичну діяльність, пов’язану з наданням психологічної допомоги на засадах гуманізму, людиноцентризму.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аврелий Марк. Наедине с собою / Марк Аврелий. Под общ. ред. А.В. Добровольского. – К.: Черкасы, РИЦ “Реал”, 1993. – 147 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех – Рівне: РДГУ, 2004. – 42 с.
4. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І.Д. Бех //

- Педагогіка і психологія. 2007. – №1. – С. 5–28.
5. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
  6. Богуш А.Л., Сучак В.А. Уроки духовності дітям / А.Л. Богуш, В.А. Сучак. – Одеса: СВД Черкасов, 2005. – 126 с.
  7. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав. 2010. – 416 с.
  8. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. 1997. – №4. – С. 28-38.
  9. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. / Н.И. Пирогов. М.: Педагогика, 1985. – 270 с.
  10. Пищулин Н.П. Философия образования: законы, доктрины, принципы / Н.П. Пищулин. – М., 2001. – 100 с.
  11. Сковорода Г. Твори. В 2т. / Г. Сковорода. – К.: Вид-во АН УРСР, 1961. – 600 с.
  12. Фромм Э. Догмат о Христе / Э. Фромм. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 416с.
  13. Шопенгауер А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауер / пер. с нем. Ю.И. Айхенвальда. – СПб.: Издательский Дом “Азбука-классика”, 2008. – 256 с.

УДК 159. 92

*Світлана Литвин-Кіндратюк*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [lytvynkindr@ukr.net](mailto:lytvynkindr@ukr.net)*

## **ДУХОВНІ ВИМІРИ ІСТОРИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ЕТИКЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

*Етикетна поведінка аналізується у контексті історіогенезу ритуально-побутової поведінки особистості в аспекті індивідуалізації останньої. Опираючись на існуючі у прагматиці та соціальній психології підходи до вивчення ввічливості та гарних манер етикетна поведінка конструюється у просторі*

регулярних практик як така, що має переважно комунікативну спрямованість. З огляду на специфіку модерного побуту у порівнянні з традиційним укладом життя, світська бесіда набуває характеру соціально-ілокутивного конструювання. Зазначені трансформації простежені на прикладі зародження рицарського етикету, куртуазного дискурсу та культури Прекрасної дами.

**Ключові слова:** етикетна поведінка особистості, ритуально-побутова поведінка, куртуазність, дискурс, ввічливість, соціальне конструювання, історіогенез.

*The etiquette behavior is analyzed in a context of history-genesis ritual-domestic behavior of the personality in aspect of its individualization. Leaning on developed in pragmatics and social psychologists approaches to studying of politeness and good manners the etiquette behavior is designed in space regular the practical and has mainly communicative focus. Considering specifics of the modern life in comparison with traditional tenor of life, polite conversation gains character social illocutionary designing. The specified transformations are traced on the example of origin of knightly etiquette and to a cult of the Great lady.*

**Keywords:** *etiquette behavior of the personality, ritual-domestic behavior, courtosity, discourse, politeness, social designing, history-genesis*

В умовах глобалізації ускладнюються форми соціальної взаємодії, в яких проте продовжують панувати регулярні та рутинні практики, численні ритуалізації побутової поведінки, що орієнтовані головню на норми етикету та гарних манер в побуті та діловому спілкуванні. Водночас «повернення до ритуалів» [13] в сучасних соціологічних та культурно-антропологічних студіях ставить питання про способи зв'язку ритуальних та ритуалізованих практик з етикетною поведінкою особистості, що вказує на духовні витoki останньої. Проте таке трактування етикетної поведінки гальмується недостатньою осмисленістю цієї проблеми у соціально-психологічному ракурсі. На нашу думку, у пригоді тут можуть стати напрацювання соціального конструкціонізму, з його готовність до історичного вивчення дискурсивних практик, що дозволяє застосувати прийоми психолого-історичної реконструкції на цьому терені. Йдеться про психолого-історичний аналіз трансформацій ритуально-побутової поведінки в бік її індивідуалізації в якості етикетної поведінки в контексті соціального конструювання на мікрорівні «дискурс-практика».

**Метою** статті є психолого-історичний аналіз трансформацій етикетної поведінки як різновиду ритуально-побутової поведінки особистості на шляху її індивідуалізації. Нами були поставленні такі завдання:

1. Розглянути міждисциплінарні підходи до етикетної поведінки в контексті модерної повсякденності.

2. Визначити прагматичний, ритуально-побутовий аспект духовних витоків етикетної поведінки особистості.

3. Проаналізувати історичні зміни ритуально-побутової поведінки особистості на прикладі практик рицарського поведіння, світської бесіди у вимірах основних характеристик: стереотипності та діалогічності, на шляху до її індивідуалізації.

Відомо, що в умовах традиційному трибу життя ритуально-побутова поведінка особистості представлена в ситуаціях переважно регламентованого повсякденного, а також не повсякденного, святкового життя. За модерного укладу життя ритуально-побутова поведінка стає більш індивідуалізованою, нестереотипною, як і сам характер спілкування в мінливих комунікативних ситуаціях. Взаємодія в останніх передбачає встановлення взаєморозуміння між учасниками діалогу з огляду не лише на їх вікові та гендерні особливості, але й з врахуванням соціального стану, професії, культурної приналежності тощо. Зростаючий репертуар свободи мовця в дискурсі конструюється на основі урізноманітнення діалогу (М. Бахтін) [2], переходу до координаційних діалогів, нестереотипності манер та більш розвиненого самоконтролю учасників взаємодії як основи їхньої суб'єктності [3]. Проте вважаємо, що саме правила поведінки, тобто конвенційні, регулярні елементи залишають стрижнем етикетного, ввічливого спілкування, хороших манер модерної особистості. З цього випливає, що гарні манери, ввічливість у складі нормативно-поведінкового комплексу етикету стають основним втіленням ритуально-побутової поведінки особистості в добу модерну, проте у значно зміненій формі. Вони реалізуються у сферах публічного та приватного життя більш різноманітно як міжнародний, придворний, салонний, діловий, застільний етикет тощо. Проте погляд на етикетну поведінку як на більш індивідуалізовану форму ритуально-побутової поведінки потребує з'ясування соціально-психологічних механізмів цієї історичної трансформації.

На даний час найбільш ґрунтовно етикетна поведінка досліджується у межах філософсько-етичних концепцій. Проте фахівці говорять про периферійність проблематики етикету в науці етиці, його недостатнє вивчення у історичному та структурно-функціональному аспектах. Протиставлення морально-просвітницькому підходові аксіологічного аналізу у вимірі культури поведінки дозволяє, на думку О. Проценко, розглядати етикет у єдності таких складових: 1) правила гарного тону; 2) такт, стиль, образ; 3) поведінка (належна,



пристойна). При цьому етикетна поведінка базується на комплексі нормативних стереотипів, зразків, моделей і виступає як форма факту (манери, прийоми-техніки) та форма процесу (ритуал, церемоніал, процедура та інші види колективної діяльності) [12]. Це вказує на двовекторність етикету – його моральну нормативність та водночас естетичну втіленість.

У порівнянні з утвердженням аксіологічного підходу на ниві етики вивчення соціальної психології етикетної поведінки представлено у вітчизняній науці недостатньо. Водночас звернення до міждисциплінарних студій, зокрема на теренах зарубіжної соціолінгвістики та прагматики, засвідчують значний інтерес фахівців до цієї проблематики. У цій царині існують розлогі напрацювання категорії ввічливості-неввічливості не лише як імперативної етикетної норми, але й стратегії поведінки, договору, конверсаційної ситуативності (П. Браун, С. Левінсон, Г. Ліч) [16; 17]. Значний вплив на становлення найбільш знаної нині концепції ввічливості Брауна-Левінсона здійснили ідеї соціальної драматургії Е. Гофмана [5].

Прагматичний поворот у дослідження ввічливої поведінки у царині соціології та соціальної психології потребує доповнень з боку розробок у річищі морально-етичної психології. Проте в останніх витокі цієї поведінки вбачаються насамперед у етичній імперативності. Приміром, у монографії, яка присвячена проблемам моральної та морально-етичної психології в Росії, М. Воловіковою, Л. Поповим постулюється необхідність історико-психологічного підходу у вивченні моральної сфери (особистісної, суспільної, професійної). Зазначена сфера окреслюється на рівні людяності особистості у протиставленні добрих та порочних, розпусних намірів [11]. Проте основним орієнтиром у дослідженні моральності як людяності, її християнської духовності, для авторів є суто моральна імперативність, що надає цим розвідкам дещо абстрактного характеру. На нашу думку, розвідки проблем морального відчуження особистості в координатах доброго-негідного слід підсилити прагматичним локусом етично-етикетної психології, а декларації психолого-історичного пошуку доповнити конкретним психологічним аналізом історіогенезу етикетних практик, зокрема у вимірах ввічливості-неввічливості, директивності-налаштування на врахування думки іншого тощо.

Застосуємо соціально-конструкціоністський підхід до аналізу духовних витоків трансформацій етикетної поведінки в історіогенезі. Представимо приклади історичних конфігурацій ритуально-побутової поведінки особистості на межі традиційного та модерного побуту. Основними характеристиками ритуально-побутової поведінки особистості визначаємо її стереотипність та

діалогічність, відтак трансформації хороших манер простежимо по лінії набуття ними якості дедалі більшої рідкості, оригінальності та не стереотипності, а також нових форм діалогічності. На думку Н. Еліаса, становлення нових, більш індивідуалізованих, видів етикетної, ритуалізованої поведінки була сконструйована у дискурсі владних еліт на тлі регулярних практик традиційного суспільства нижчих верств [6]. Згодом зі змінами, що відбувалися в організації модерного побуту відбувається соціальна дифузія практик ввічливої поведінки згідно з елітарними взірцями у побут інших станів (насамперед бюргерства), тобто їх відносна гомогенізація з врахування часткового нівелювання станових характеристик (зрілий модерн).

Водночас сучасні дослідники феномену лицарства в Західній Європі вказують на більш ранні витoki менш радикального варіанту західноєвропейського індивідуалізму. Йдеться про малодосліджені з соціально-психологічного боку лицарські практики в добу раннього Середньовіччя в аспекті їх впливу на становлення модерного світського етикету, зокрема явищ куртуазності спілкування та світської бесіди.

Зміни способу життя лицарів (від мандрівних лицарів до придворних шевальє) тісно пов'язані зі становленням середньовічного суспільства в умовах демографічної кризи, високого рівня насильства та економічних ризиків. Тогочасне суспільство, зазначає Д. Бартелемі було пройняте силовими стосунками та структуроване на основі частково впорядкованої змагальності [1]. Йдеться про повсюдне панування дискурсу конфлікту та тимчасового примирення. Поряд з більш індивідуалізованими практиками військового стану (лицарів), які конструювали вкупі з їхньою причетністю до героїчних предків та правом на відстоювання власної доблесті та честі, джерелом практик цього спрямування стають також міські комуни, які виникають із сусідських общин на засадах рівності її учасників та готовності до взаємного діалогу (Ле Гоф) [9]. Останньому сприяло становлення та розвиток середньовічних міст, наростання процесу урбанізації, який зрештою призводить до взаємного тяжіння придворного суспільства та бюргерського суспільства міської громади.

Таким чином, елементи протомодерну в ритуально-побутовій поведінці особистості ми вбачаємо у лицарських практиках, а раннього модерну – у придворних практиках, яким властивий яскравий становий характер. Трансформації більш індивідуалізованого лицарського етикету важко зрозуміти без ретельного аналізу практик лицарського поводження. Так, до останніх М. Осовська відносить низку різновидностей лицарського етосу – гомерівський, спартанський, середньовічний тощо [10]. Натомість Д. Бартелемі вважає, що

практики рицарського поведіння мають свої витoki в соціальному конструюванні екстремальної поведінки воїнів гальських та германських остів (загони воїнів окремої спільноти) та дружин (міжплеменні загони воїнів). Приймаючи думку французького медієвіста вбачаємо у зазначених практиках елементи екстремального особистісного життєконструювання в ситуації ризику (Т. Титаренко) [14], війни, бою. Вони опиралися на особливе поцінування індивідуальної «доблесті» та «несамовитої відваги», вміння прийняти стратегічне рішення один на один з життєвими обставинами, що вивищувалося у давньогерманських та франкських спільнотах.

Отже, виокремлені Д. Бартелемі ритуалізовані практики засвідчують притаманну германським лицарям доби раннього Середньовіччя, як і давнім германцям загалом, пошанування індивідуальної «доблесті та честі» воїна-вершника, захисника та нападника. Подвиги останніх здійснювалися спершу цілком ритуально, з моменту ініціаційного вручення юнакові зброї (пошанування меча) – шляхом війни з сусідами та традиційних бенкетів у складі дружини, яка утворювала молодіжну внутрішньопоколінну групу. Аксиологія індивідуальної доблесті лицаря мала архаїчний характер. Вона личила лише тому воїну, що мав генеалогічне дерево (легітимізований між поколінний діалог з предками) й засвідчував його гербом, сімейними легендами, промовистим родовим титулом.

З часом доблесть воїна змінюється на галантність, гречне поведіння, що набуває ігрових, демонстраційно-перформативних форм на дозвіллі (турніри, захист слабших, культ Прекрасної дами). Останнє відбувається на тлі послаблення конфліктного дискурсу та перерозподілу ресурсів життєзабезпечення (земель, замків). Що стосується східноєвропейських теренів, то варто звернути увагу на манери поведінки дружинників (гриднів) Київської Русі, мандрівних богатирів-лицарів, що припускаємо, частково трансформували у козацьку манеру поведінки. Габітус українського козака реалізується переважно в контексті духовно-релігійних, егалітно-утаємнених практик (козаки-характерники), а уклад життя січовиків та реєстрових козаків мав свої відмінності. На противагу їм європейське лицарство після доби хрестових походів стає більш світським, надаючи перевагу куртуазності та становій знатності.

Шляхом узвичаєних нових ритуалізацій рицарська культура втрачає риси екстремальної спонтанної грубості, тобто відбувається «рицарська мутація». Для рицарської поведінки стають властивими грайність, декоративність, естетизм, які узагальнюються у практиках куртуазності як прагнення до земної радості та галантності, тобто вишуканих манер. Аналіз історії рицарства з позицій соціального структуралізму П. Бурдьє, дозволив Д. Бартелемі стверджувати, що

рицарство, яке присвячувало себе традиційним подвигам, іграм, видовищам та хорошим манерам у спілкуванні між рицарями різних країн, можна поділити на два види - проторицарство та класичне рицарство. Перше виникло та поступово сформувалося в остах та при дворах регіональних князів [1]. Друге, саме класичне рицарство, з його турнірами й святкуваннями, що отримало відображення у куртуазних романах та ліриці було здебільшого соціально сконструйованим стилем поведінки, конфігурацією ритуальних та «вигаданих» ритуалізованих практик в ситуації зниження рівня насильства в суспільстві [Там само].

Не ідеалізуючи рицарство як соціальний стан слід уточнити його аксіологічні орієнтири, що декларувалися в рицарському дискурсі й стосувалися рицарської спільноти, норм стосунків між рицарями, культури рицаря, що постійно мандрує й перебуває поза домом, мало поціновує сімейні радості, тобто кінного воїна (шевальє). На думку М. Осовської рицарський етос стверджує цінності сили, мужності, слави, щедрості, вірності [10], з погляду Ж Дюбі – це радість битви та пригоди, утвердження своєї могутності, торжества над супротивником [4]. Спершу у фундамент рицарської культури були закладені «чоловічі та воєнні чесноти: сила, відвага і вірність вільно обраному командирові» [Там само, с. 204], де всіх об'єднує приналежність до родовитих та героїчних предків. Фактично на той час лише феодали (аристократи, рицарі) мали право засобами між поколінної взаємодії утверджувати своє право на діалог з предками. І хоча більшість з них були неписьменними, проте були залучені до міжкультурного спілкування і зазвичай володіли іноземними мовами.

Згодом аксіологічний профіль рицаря змінюється – для нього багато важить краса зовнішнього вигляду, куртуазність, галантність (ввічливе поводження з особами протилежної статі), оскільки рицарський дискурс доповнюється новими формами міжгрупового гендерного діалогу (лише з жінками свого соціального стану). Йдеться про культ Прекрасної дами, щодо причин виникнення якого точаться численні дискусії. Приміром історики-медієвісти говорять про зростання економічної незалежності та соціального статусу жінки з вищих прошарків суспільства [4], фахівці з етики (М. Осовська) – про компенсацію у такий спосіб деформацій подружніх взаємин [10, с. 93]. Водночас С. Жижек слідом за Ж. Лаканом, який розглядав куртуазну любов як анаморфоз, вважає, що «куртуазний образ чоловіка як слуги своєї Дами є машкарою, яка приховує реальність чоловічого панування» [7, с. 96], а «куртуазна любов значною мірою – справа гречності й етикету, вона не має нічого спільного з якоюсь там елементарною пристрастю, що вільна від усіх суспільних правил» [Там само, с. 81]. Проте, наводячи приклади анаморфозу «куртуазної матриці кохання» на матеріалі

модерного побуту С. Жижек не враховує історичні зміни феноменів гречності й етикету на тлі відмінностей протомодерного (рицарського) та середньо модерного (буржуазного) побуту.

На нашу думку, культ Прекрасної дами варто розглядати не як архетипову матрицю, а як продукт соціального конструювання гендеру, тобто у контексті рицарського дискурсу, в якому сексуальний порив упокорення жінки регламентується засобами ритуалізації поведінки й стає складовою нового гендерного поведінкового стереотипу. Останній конструюється в якості гри-загадки, що передбачає боротьбу-змагання й водночас любов-опіку, протиборство в чомусь з рівним (боротьба), а в чомусь незрівнянно різних (опіка) супротивників. З погляду рицаря, дама-супротивник, безумовно заслуговує на повагу та васальне служіння, дотримання кодексу честі в новій якості (куртуазності). Легітимізація васального служіння здійснюється у сповнених небезпек для життя рицарських поєдинках, які поступово з групових військових сутичок у XII - XIII столітті перетворюються на ретельно регламентовані за правилами парні поєдинки генеалогічно засвідчених благородних супротивників, верховний суд над якими могла чинити лише дама серця, дароносиця призив (вінок, меч, обручка тощо). Затим головним стає не перемога, а галантне поводження на турнірі, до того ж у XV столітті поширення набувають такі собі турнури-спектаклі (па д'арм).

То ж, на нашу думку, Прекрасна дама – це зовсім не безлика «чорна діра» в уявленні чоловіка і не якийсь там «абстрактний предмет» [7], а рівноправна учасниця куртуазного дискурсу. Останній має виразний ритуалізований характер, емоційну тональність та ігрове тло, що вказує на небуденно-ілюзорний, духовно-утаємничений стиль цих практик, що надолужували дефіцит реальної гендерної внутрішньої поколінної взаємодії у суспільстві. Так, Ж. Дюбі зазначає: «за своєю сутністю і формою вираження куртуазна любов повністю, як і свято, є втечею від реальності, де свято було галантною грою на засадах поетизації зовнішності, одягу і розгорталося як налагоджений діалог між двома статями»[4, с. 256].

Відомо, що близько XII–XIII століть на більш залюдненому та урбанізованому південному заході Франції освічені аристократки створюють свої салони. Перед у салонному дискурсі ведуть окремі вельможні пані, тому куртуазна поведінка конструюється в осерді середньовічного способу життя – в замках, часто віддалених від міст, найперше при дворах Марії Шампанської, Елеонори Аквітанської, де поширення набуває світська бесіда, справжні «суди кохання». На той час, вважає Ж. Дюбі і була вироблена нова форма взаємин між статями, яку назвали західною любов'ю. Значущі для рицаря цінності боротьби та



веселощів на свободі природного життя були збагачені радістю залицання [4, с. 251], оскільки галантна любов – це не просто сексуальне просторікування, але й, передовсім власний вибір, що унеможлиблювався процедурою одруження. Віднині рицар присвячує себе любовному переслідуванню дами свого стану, оскільки бути закоханим – його обов'язок, а тривала розлука – це випробування вірності. Рицар прагне не взяти даму силою, а завоювати серце, служити їй. То ж вся лексика такої стратегії, цієї таємної гри та розваги запозичується із словника васальності залежності та збагачується любовним лексиконом, що надає їй вигадливої емоційності. Вона мала передавати контрастні емоційні стани – радість, сум, сльози, відчай, а саме: «amitie» – дружба, «ardeur» – запал, «attachement» – прив'язаність, «embarras» – зніяковіття, «passion» – пристрасть, «tendresse» – ніжність, «trouble» – хвилювання тощо.

Вважаємо, що куртуазна поведінка є варіантом соціального конструювання гендерних практик за принципом декоративної поляризації, що дозволяє екстетизувати стереотипний дискурс владності-підпорядкування у цій сфері, тим самим окреслити простір інноваційної грайності, відстроченої спонукальності (ілокутивності) для його учасників. Цьому сприяли поступові трансформації рицарського побуту, який стає дедалі більш осілим, а його ресурси зростали у бік найвищих на той час стандартів добробуту і вже не відповідали рицарській міфології, що спричинило, на думку Й. Хейзінги, їх штучні консервацію [15]. Наративними засобами регламентації сексуальних потягів учасників куртуазного дискурсу стають придворна любовна поезія та епічні твори («Парціфаль», «Трістан» тощо) [8, с. 157]. Не менше важать куртуазні романи («Ланселот» Кретьєна де Труа, «Про мистецтво куртуазного кохання» Андреаса Капеллануса тощо). Вони переконливо утверджують новий стиль та ігрову стратегію взаємодії, які передбачають дотримання кодексу честі та галантності. Конструювання нового стилю завершилося у другій половині XII століття, а широке розповсюдження мало місце у XIV столітті. Консенсусність та регулярність в цьому стилі поєднувалася з орієнтацією на індивідуальність, екзотичність, що досягалася завдяки рицарській досконалості (хоробрості) та досвіду спостережливості мандрівника в близьких та далеких землях. Згодом правила рицарської та галантної гри стали ідеалом для всіх тих, хто прагнув належати до еліти. Таким чином, виникненню придворного етикету, якому за Н. Еліасом ми завдячуємо становленню саморегуляції сучасної особистості, передували практики куртуазності, рицарського служіння Прекрасні дамі, які утверджували нові аспекти нестереотипності та діалогічності ритуально-побутової поведінки на шляху її індивідуалізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бартелеми Д. Рыцарство: От древней Германии до Франции XII века / Д. Бартелеми; [пер. с франц. М.Ю. Некрасова] – СПб.: ЕВРАЗИЯ, 2012. – 584 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 446 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія [Текст] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Дюбі Ж. Доба соборів: Мистецтво та суспільство 980 – 1420 років; [пер. з фр.] – К.: Юніверс, 2003. – 320 с.
5. Гофман Э. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу / Э. Гофман; [пер. с англ., под ред. Н.Н. Богомоловой, Д.А. Леонтьева]. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
6. Элиас Н.О процесс цивилизации Социогенетические и психогенетические исследования. – Том 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада. – М.: СПб.: Университетская книга, 2001. – 332 с.
7. Жижек С. Метастази насолоди: Шість нарисів про жінку й причинність / Славој Жижек; [пер. О. Мокровольський]. – К.: Видавничий дім «Альтернативи», 2000. – 188 с.
8. Кіндер Г. Всесвітня історія: dtv-Atlas / Г. Кіндер, В. Хільгеман; [пер. з нім / Худож. Гаральд і Рут Букор; наук. ред. пер. А.Г. Слюсаренко, О.Ф. Іванов]. – К.: Знання-Прес, 2001. – 631 с.
9. Ле Гофф Ж. Цивілізація Середньовікового Запада / Ж. Ле Гофф; [пер. с фр. под общ. ред. В.А. Бабинцева; Послеслов. А.Я. Гуревича]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 568 с.
10. Оссовская М. Рыцарь и буржуа / Мария Оссовская; Исслед. по истории морали; [пер. с польск. А.А. Гусейнова]. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.
11. Попов Л.М. Нравственно-этическая психология / Л.М. Попов // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М.И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 40-56.
12. Проценко О.П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування / О.П. Проценко. – Автореф. дис. ... доктора філос. наук. Спеціальність 09.00.07 – етика. – К., 2004. – 21 с.

13. Селигман А. Б. Да здравствует ритуал (Ритуалы и их господство там, где не нужна искренность): введение к книге / А. Селигман, Р. Веллер, М. Пьет, Б. Саймон // Иностранная психология и социальная история. – 2004. – № 2. – С. 171-183.
14. Титаренко Т.М. Особистісне самоконструювання: пульсації хаосу і порядку / Тетяна Михайлівна Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. – Випуск 31 (34). – Київ, 2012. – С. 3-11.
15. Хейзінга Й. Homo ludens / Йохан Хейзінга; [пер. з англ. О. Мокровольського]. – К.: Основи, 1994. – 250 с.
16. Brown P. Politeness Some Universals in Language Usage / P. Brown S. Levinson. – Cambridge, Cambridge University Press, 1987 – 345 p.
17. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – London Longman Publishing Group, 1983. – 250 p.

УДК 159.953

*Оксана Люсова,*

*Волжский институт экономики, педагогики и права,  
г. Волжский Волгоградской обл., [oxy180171@mail.ru](mailto:oxy180171@mail.ru)*

## **РОЛЬ ДУХОВНОСТИ В СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧЧИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

Стаття присвячена дослідженню чинників суб'єктивного благополуччя в літньому віці, зв'язку суб'єктивного благополуччя літніх людей з їх духовністю. Зроблено спробу 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.

Процессы модернизации постиндустриального общества принесли ряд изменений, которые оказали существенное влияние на жизнедеятельность пожилых людей: научные достижения в сфере медицины привели к увеличению продолжительности жизни человека; в условиях урбанизации произошло разрушение традиций совместного проживания различных поколений в одной семье; научно-технический прогресс и автоматизация производства снизили актуальность профессионального опыта работников старшего поколения.

Таким образом, модернизация, с одной стороны, увеличила продолжительность жизни людей в пожилом возрасте, с другой – быстро обесценивает прошлый профессиональный опыт, знания и умения людей в старшем возрасте, их труд становится менее востребованным. Именно это обстоятельство оказывается решающим при восприятии пожилыми людьми своей жизни в целом и оценке ее качества.

Социальный статус человека в пожилом возрасте совсем не однозначен. Неустойчивое экономическое положение, низкий уровень заработной платы и пенсии, явления эйджизма (дискриминации по старости), кризис пожилого возраста являются важными условиями, которые необходимо учитывать при характеристике пожилого возраста. Резкую смену привычного образа жизни многие не переносят, и смерть вскоре после выхода на пенсию – достаточно распространенное явление, особенно среди мужчин. Таким образом, важнейшим условием для характеристики пожилого возраста является наличие/отсутствие работы и отношение к трудовой активности. Но это не единственное условие для субъективного благополучия людей третьего возраста. Другими важными условиями является физическое здоровье (и сопровождающая его активность), а также семейное положение пожилого человека (наличие супруга, детей и опыта брачных отношений, состав семьи и особенности коммуникации). Однако пожилой возраст воспринимается даже самими пенсионерами, прежде всего, как возраст утрат, сужается круг их социальных контактов, появляется социальная изоляция, значимые межличностные контакты становятся напряженными, часто проявляется страх (и небезосновательный) стать жертвами преступления, что также негативно сказывается не только на социальном самочувствии этой группы, но и ограничивает их деятельность.

Со стороны окружающих высказываются сомнения в профессионализме и должном образовании пожилых людей. Среди негативных стереотипов, касающихся представителей этой возрастной группы, встречаются и обвинения в консерватизме, неспособности рисковать, нетерпимость к молодым и т. д.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных

факторов:

*Во-первых*, современное общество ориентировано на молодость, зрелость как источник активности и движения вперед, как символ развития и новаторства. Однако даже античные философы указывали на важность участия в принятии важных решений, руководстве старейшин, признавая их мудрость. Современное социально-демографическое состояние многих развитых стран таково, что общество стареет, потому именно сейчас необходимо преодолевать стереотип пассивной и несчастной старости как у всего общества, так и в умах самих пожилых людей. Образ жизни пожилых, их ценностные установки, опыт и мудрость составляют важную основу современной культуры. Для процесса социальной адаптации в нашей стране характерны: социальная нестабильность, конфликты нормативных представлений об отношении личности и общества, рост социальных рисков и социальной напряженности, усиление социальной стратификации, кризис механизмов социальной регуляции. Все это затрудняет приспособление пожилых людей к своим возрастным изменениям, к возрасту «социальных потерь» (статуса, работы, ролей и т.д.), к социальной ситуации в стране в целом. Все вышеназванные факторы влияют на уровень субъективного благополучия пожилых людей, часто снижая его.

*Во-вторых*, в современной научной литературе не достаточно отражено видение пожилого человека как обладателя субъективного благополучия, а не объекта социальной защиты, не раскрыты в полной мере методы, средства, пути, направления, способы оптимизации субъективного благополучия пожилого человека.

*В-третьих*, неоднозначность, противоречивость в оценке ресурсов представителей третьего возраста для развития у них субъективного благополучия объясняются отсутствием механизмов раскрытия и реализации потенциала старшего поколения, перевода ресурсов пожилых людей в качество жизни.

На современном этапе развития психологии многими авторами (М.Аргайл, Н.Бредборн, Е.Динер, О.С.Копина, Г.Л.Пучкова, Дж.Карпара, Н.А.Растригина, О.С.Савельева, Р.М.Шамянов, П.И.Яничев и др.) делаются попытки обратиться к проблеме счастья. В психологической литературе это явление получило название: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, психологическое здоровье, есть и немало других названий.

Рассмотрим некоторые подходы к исследованию и пониманию психологического благополучия. Гедонистический подход усматривает сущность субъективного благополучия в адаптации к изменяющимся условиям среды,



которые проявляются в удовлетворении потребностей человека и переживании удовлетворенности от этого процесса. С этой точки зрения можно вспомнить пирамиду потребностей А.Маслоу, согласно которой человек может испытывать положительные эмоции от удовлетворения как низших, так и высших потребностей. Здесь важно заметить, что переживание субъективного благополучия напрямую связано с направленностью личности. Человек может быть счастлив, лишь удовлетворяя свои базовые потребности, если не имеет более высоких, и, наоборот, несчастлив, если удовлетворяет, например, потребность в уважении и признании, тогда как направленность его личности связана с самореализацией в творчестве.

Субъективное благополучие рождается, становится и развивается в процессе социализации, которая подразумевает успешную адаптацию к обществу. Тогда субъективно благополучный человек успешно решает свои возрастные задачи развития (В.И.Слободчиков), и конструктивно решает возрастные конфликты (Э.Эриксон).

Перед исследователями встает вопрос о возможности формирования и развития субъективного благополучия человека, если определить субъективное благополучие как явление. Если необходимо смоделировать психолого-педагогические условия сопровождения субъективного благополучия, то рассматривать его необходимо как процесс.

В истории психологии существовали различные подходы к факторам, влияющим на субъективное благополучие: например, М.А.Аргайл выделял его психофизиологические факторы, О.С.Копина – соматические; П.И. Яничев – удовлетворенность жизнью; Н.А.Растригина – уровень притязаний и самооценку. И.В.Дубровина, концептуализируя понятие психологического здоровья, говорит о факторах среды и внутренних субъективных факторах, которые влияют на «гармонию, баланс» – это те понятия, которые описывают как психологическое здоровье, так и субъективное благополучие. Рассмотрим структуру субъективного благополучия, представленную в работах различных авторов.

Субъективное благополучие осознается человеком – каждый может ответить на вопрос «Счастлив ли я и насколько?». Стало быть, субъективное благополучие может быть отнесено к сфере самосознания, в котором У.Джеймс выделяет три сферы осознания себя – «физическое Я», «социальное Я» и «психологическое Я». Каждый человек оценивает свое субъективное благополучие, опираясь на следующие признаки, выделенные Г.Л.Пучковой [2]: субъективность – только сам субъект может отмерить меру своего счастья (что не противоречит выдвинутому нами предположению о связи субъективного

благополучия с ведущими потребностями А.Маслоу и направленностью личности); позитивность (трудно оценить свое состояние как «недостаточно счастливое»); глобальность измерения (перед субъектом в его самосознании переживание счастья предстает как интегральная характеристика, которая лишь при определенных усилиях и рефлексивной работе может быть разделена на составляющие части).

Р.М.Шамянов [5] выделяет модусы субъективного благополучия, которые, на наш взгляд, могут быть соотнесены со сферами самосознания У.Джеймса: К «физическому Я» можно отнести модус материального пополнения. Модус социального самоопределения относится к «социальному Я», модус смыслового самоопределения относится к «психологическому (духовному) Я». Но есть и модусы, которые не могут быть отнесены к какой-либо одной сфере самосознания. Например, модус физического и психологического здоровья относится как к сфере «физического Я», так и сфере «психологического Я». Модус профессионального самоопределения и роста может быть отнесен также к двум сферам одновременно: сферам «социального Я» и «психологического Я». А модус личностного (характерологического) благополучия интегрирует все три сферы самосознания: физическое, социальное, психологическое.

Е.Динер рассматривает три стороны субъективного благополучия: удовлетворенность, приятные эмоции, отсутствие неприятных эмоций.

Некоторые исследователи, например Дж.Капра, связывают субъективное благополучие с наличием цели и осмысленностью жизненного пути личности. На эту же мысль мы указывали в своем исследовании [1], результаты которого свидетельствуют, что в юношеском возрасте испытуемые, имеющие жизненные цели (как реалистичные, так и нереалистичные), в целом более удовлетворены жизнью, нежели испытуемые с нечеткими, неосознанными целями.

И.В.Дубровина, рассматривая психологическое здоровье, выделяет такие его компоненты, как аксиологический, потребностно-мотивационный, инструментальный и такие его уровни, как креативный, адаптивный, дезадаптивный. Креативный уровень прямо связан с субъективным благополучием и может быть использован как точка отчета, как критерий при формировании субъективного благополучия человека.

М.Чиксентмихайи указывал на состояние потока – полной погруженности в совершаемую деятельность, которая имеет положительную эмоциональную направленность. Это состояние потока можно назвать субъективным благополучием, ограниченным конкретной деятельностью. Необходимо отметить, что и теория Р.Диси о внутренней и внешней мотивации может объяснить

суб'єктивне переживання суб'єктивного благополуччя. Положення о внутрішній мотивації як о мотивації, ініційованій самим человеком, виходящої зсередини суб'єкта, може породжувати стан певної задоволеності.

Розглядаючи різні підходи до розуміння психологічного благополуччя людини і узагальнюючи їх, можна визначити *суб'єктивне благополуччя* як емоційний стан інтегральної задоволеності людини різними сторонами своєї життя і життям у цілому.

**Ціль даного дослідження** полягає в наступному: на основі аналізу теоретичних джерел і емпіричного дослідження психологічних факторів суб'єктивного благополуччя людей похилого віку сформулювати 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 факторів, що впливають на суб'єктивне благополуччя людини «третього віку»: стан здоров'я; рівень матеріального благополуччя, потреба в самореалізації і задоволення цієї потреби, мотивація досягнень, потреба в спілкуванні; прагнення до самоактуалізації, позитивна самооцінка, внутрішній локус контролю.

Для визначення цих факторів як психодіагностичних методик ми обрали наступні: 1) Методика суб'єктивної оцінки ситуаційної і особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л.Ханіна; 2) Діагностика мотивів аффіліації (А. Мехрабіан); 3) Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.А.Леонт'єв); 4) **Методика «Індекс життєвої задоволеності»** (Н.В. Панина); 5) Методика «Рівень співвідношення «цінностей» і «доступності» в різних життєвих сферах» (Е.Б.Фанталова).

В психологічній діагностиці факторів суб'єктивного благополуччя похилої людини взяли участь 40 осіб (жінки в віці від 56 до 72 років), що працюють співробітниками мережі міських аптек.

**За методикою «Індекс життєвої задоволеності»** (Н.В. Панина) нами були отримані наступні результати. «Інтерес до життя» представлений на середньому рівні, що говорить про середню ступінь ентузіазму, захопленості до звичайного повсякденного життя. Результати за шкалою «Послідовність в досягненні цілей» відображають такі особливості довіди до життя, як рішучість, стійкість, націлені на досягнення цілей. Для вибірки характерно: адекватне довіди до своїх здібностей

достичь тех целей, которые человек считает для себя важными; люди, умудренные опытом, понимают, что события жизни в равной мере могут быть вызваны как своей активностью, так и действием обстоятельств. Оценка своих внешних и внутренних качеств адекватна. Общий фон настроения – средний, что включает в себя как некоторую степень оптимизма, удовольствия от жизни, бодрости духа, так и грусть, горечь и разочарование. В целом жизненная удовлетворенность находится на уровне выше среднего, что говорит о том, что многое в жизни получается, хочется продолжать жить и радовать себя.

Согласно методике СЖО Д.А.Лентьева наша выборка имеет небольшой разброс значений по шкалам методики. Практически всех испытуемых можно охарактеризовать как людей думающих, рефлексивных (чему способствует работа в учреждении здравоохранения), нацеленных как на процесс, так и на результат, достаточно субъектных, ощущающих себя хозяином собственной жизни (высокие значения по шкале «Локус контроля – Я» имеют 8 человек, что составляет 20 % всей выборки), однако и признающих главенствующую роль жизни как экзистенции.

Методика «Диагностика мотивов аффилиации» (А.Мехрабиан) показывает: выборка характеризуется средними значениями мотивации к принятию окружающими людьми и не имеет высоковыраженного страха быть отвергнутыми.

Результаты изучения тревожности в нашей выборке говорят о том, что для работающих женщин характерна высокая ситуативная тревожность, которая возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.). Личностная тревожность в целом находится на среднем уровне, что позволяет сделать предположение о подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров.

Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е.Б.Фанталова) позволила проанализировать рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей, а также уровня самореализации, интегрированности, гармонии для человека по каждой из общечеловеческих ценностей: активная, деятельная жизнь; здоровье (физическое и психическое); интересная работа; красота природы и искусства; любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); наличие хороших и верных друзей; уверенность в

себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие); свобода как независимость в поступках и действиях; счастливая семейная жизнь; творчество (возможность творческой деятельности). Рассогласования по шкалам «Ценность» и «доступность» свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей с одной стороны, а также об уровне самореализации, интегрированности, гармонии с другой стороны.

Проанализировав расхождения между значимостью ценностей для работающих пожилых женщин и их доступностью, мы разделили всех испытуемых на две группы: 1 – женщины, испытывающие внутриличностный конфликт, 2 – обследуемые без внутриличностного конфликта.

Исходя из представленных результатов, мы видим, что часть выборки работающих пожилых женщин испытывают внутриличностный конфликт (40%). Это говорит о том, что эта категория обследуемых часто переживает противоречие, борьбу между внутренними тенденциями личности и возможностями их удовлетворения. Среднее значение индекса R у этих женщин равно 44,7, что указывает на высокий уровень рассогласования в мотивационно-личностной сфере. Минимальное значение индекса в этой группе равно 34 баллам, а максимальное – 67. Для этих испытуемых характерно расхождение между «желаемым» и «реальным», между «хочу» и «могу» в ценностно-смысловой сфере. Процентная составляющая второй группы испытуемых равна 60%. В этой категории женщин тенденции личности реже вступают в борьбу и не приносят огромного ущерба в процессе социально-психологического развития. В этой ситуации рассогласование между желаемыми и реализуемыми ценностями чаще выступает как источник становления личности.

Таким образом, характеризуя работающих пожилых женщин после проведенного психодиагностического обследования, можно отметить: женщины, участвующие в эксперименте, имеют достаточно высокую ситуативную тревожность, личностная же тревожность находится на среднем уровне, что говорит о развитой способности к стрессоустойчивости. Для выборки характерно: адекватное отношение к своей способности достичь тех целей, которые человек считает для себя важными; адекватная оценка своих внешних и внутренних качеств, общий фон настроения – средний, в целом жизненная удовлетворенность находится на уровне выше среднего. Практически всех испытуемых можно охарактеризовать как людей думающих, рефлексивных, нацеленных как на процесс, так и на результат, достаточно субъектных, ощущающих себя хозяином



собственной жизни. Испытуемые характеризуются средними значениями мотивации к принятию окружающими людьми и не имеют высоковыраженного страха быть отвергнутыми. Подытоживая результаты психодиагностики, отметим, что субъективное благополучие людей пожилого возраста имеет в общем средний уровень. В целом жизненную позицию можно характеризовать как «теплая осень» (Л.И.Анцыферова) со средним уровнем самоактуализации. Такой тип активности характеризуется поиском новых путей включения в активность и удовлетворенностью жизнью с высоким уровнем самоактуализации.

Проведенный математический анализ при помощи критериев корреляции Пирсона и Спирмена показал значимую связь между субъективным благополучием работающих пожилых женщин и таких факторов, как общий фон настроения ( $\chi^2 = 0,577$  при  $p \leq 0,05$ ), положительная оценка себя и своих поступков ( $r_s = 0,582$  при  $p \leq 0,05$ ), «локус контроля-Я» ( $r_s = 0,442$  при  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, подводя итог экспериментальному исследованию факторов субъективного благополучия пожилых людей, мы можем отметить роль духовности в субъективном благополучии пожилых людей. Среди факторов, лежащих в духовной сфере, влияющих на субъективное благополучие человека «третьего возраста», выделим следующие: принятие себя, умение регулировать свое эмоциональное состояние, принятие ответственности за свою жизнь на себя, умение противостоять факторам, снижающим самооценку, осознание своего бытия как экзистенции.

Продолжение исследования в направлении содействия повышению уровня субъективного благополучия людей пожилого возраста мы видим в разработке и апробации программы повышения качества жизни за счет включения в нее работы по повышению самооценки человека; формированию внутреннего локуса контроля, а также работы с ценностями (в том числе экзистенциальными) как одним из важнейших компонентов духовной сферы пожилого человека.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

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. ... канд. психол. наук / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 17 с.

3. Савельева О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности. – [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] / Проблемы социальной психологии личности // Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2008.

УДК 37.015.4

*Галина Лялюк,  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка  
м. Дрогобич, [polgal@bigmir.net](mailto:polgal@bigmir.net)*

### **ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*У статті проаналізовано психолого-педагогічні умови, шляхи та засоби професійної ідентичності майбутніх педагогів. Розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу шляхом активного засвоєння провідних професійних позицій у контексті особистісного зростання. Доцільним є використання активних методів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію процесу підготовки майбутніх фахівців через активізацію самопізнання, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів.*

**Ключові слова:** *професійно-педагогічної ідентифікації, професійна ідентичність, самопізнання, самовизначення, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності.*

*This paper analyzes the psychological and pedagogical conditions, ways and means of professional identity of future teachers. The development of professional identity of students can be carried out during the educational process through active*

*assimilation of the leading professional positions in the context of personal growth. It makes sense to use active learning methods and techniques aimed at optimizing the process of preparing future professionals through activation of self-knowledge, their professional self-awareness of the reality of life plans.*

**Keywords:** *vocational teacher identity, professional identity, self-knowledge, self-reflection, professional, professional thinking, commitment to the profession.*

Мета освіти сьогодні – це не просто формування професійних знань, умінь, і навичок, а передусім формування уміння їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати та здобувати знання. У цьому контексті важливо, щоб майбутній педагог, усвідомлював значущість майбутньої професії, був упевнений у майбутньому успіху в професійній діяльності, володів не лише необхідними професійними знаннями, а й відповідними світоглядними якостями.

**Актуальність** проблеми професійної ідентичності полягає в тому, що вона безпосередньо стосується таких важливих для сучасної людини проблем, як професійне зростання, моральність, духовність, самопізнання і самовдосконалення.

Слід зазначити, що наукові дослідження проблеми професійного становлення особистості, пов'язані, передусім із питанням професійної придатності (К.М. Гуревич, К.К. Платонов), створенням концепцій професійного становлення особистості (Є.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Е.Ф. Зеєр, Н.С. Глуханюк, Ю.П. Поваренков та ін.). Дослідженнями власне професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.В. Панок, Н.І. Пов'якель, Т.М. Буякас, Л.Б. Шнейдер.

Для професійної педагогічної діяльності важлива гармонія особистісної і професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність результатів, але й розвиток особистості в діяльності, формування еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію до соціального і професійного оточення.

Традиційна система педагогічної освіти, зорієнтована на підготовку вузьких спеціалістів-предметників, вже не спроможна задовольнити запити сучасної педагогічної практики. У нових соціально-педагогічних умовах потрібен педагог-професіонал. На відміну від педагога-спеціаліста, педагог-професіонал, по-перше, є суб'єктом педагогічної діяльності, а не тільки носієм сукупності наукових знань і способів їх передачі; по-друге, він орієнтований на розвиток особистісних здібностей, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок; по-третє, він уміє практично застосовувати сучасні навчальні технології, створювати і стимулювати

розвиваючі, проблемні ситуації, а не просто ставити й вирішувати дидактичні завдання. Отже, соціальна потреба в педагогах-професіоналах, необхідність розробки моделі нової педагогічної освіти і програм професіоналізації майбутніх фахівців стимулює й актуалізує дослідження, спрямовані на вивчення становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів.

**Мета дослідження** полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні шляхів та засобів професійно-педагогічної ідентичності майбутніх педагогів на етапі здобуття ними фахової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою умовою, завдяки якій стає зрозумілою сутнісна логіка особистісного зростання майбутнього педагога є саме розвиток його професійної самосвідомості, формування його професійної ідентичності. Високий рівень професійної ідентичності, професійної спрямованості забезпечують не тільки швидке та якісне професійне зростання особистості, а й соціалізації в цілому. Це виявляється в комплексному процесі засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства, до якого вона належить, і в активному надбанні соціальних якостей та відносин, необхідних для ефективної професійної діяльності. Відтак, для учителя сформованість професійної ідентичності є надзвичайно важливим чинником його успішного професійного зростання та професійного розвитку.

Проблема ідентичності посідає значне місце в наукових розробках як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Прагнучи досягнути феномен професійної ідентичності, сучасна психологічна наука передусім зосереджується на проблемі особистості професіонала. Соціокультурні трансформації, пов'язані із динамікою економічної, політичної та соціальної сфери сучасного суспільства спричиняють і зміни уявлень особистості про себе та світ. Водночас в умовах соціальних змін, підвищення вимог до сучасного спеціаліста, власне професійна ідентичність особистості виступає важливою передумовою адаптації на етапі професійного становлення. Утім, усвідомленню особистісного досвіду індивіда передують осягнення образу майбутньої професійної діяльності та власної професійної ідентичності. Саме сформована фахова ідентичність є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз, пов'язаних із специфікою соціально-економічних змін у суспільстві, набуттям гідного статусу в ієрархії трудової спільноти. Все це сприяє підвищенню зацікавленості науковців у висвітленні процесу професійного самовизначення, відтак, акцентує увагу на питаннях сутності, особливостей, проявів формування професійної ідентичності майбутнього спеціаліста.

Професійну ідентичність у психології досліджували М.М. Абдуллаєва, Н. Волянюк, Г.В. Гарбузова, О.П. Єрмолаєва, Г.В. Ложкін, А.М. Лукіяничук, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, Є.В. Чорний, А.А. Шатохін, Л.Б. Шнейдер та ін. Питаннями становлення професійної ідентичності студентів вузів займалися Г.В. Гарбузова, М.В. Кліщевська, Д.О. Леонтьєв, Ю.П. Поваренков, У.С. Родигіна, В.Ф. Сафін. Проблему професійної ідентичності в педагогічному процесі досліджували В.Г. Абдурашитов, Н.В. Антонова, З.В. Єрмакова, Ж. Зайнобіддінов, В.Л. Зливков, Н.В. Кузьміна, А.М. Лукіяничук, З.О. Оруджев, Ю.П. Поваренков, В.Ф. Сафін.

Загалом у дослідженні ідентичності простежуються два підходи: у межах першого ідентичність визначається як базисна характеристика особистості, як внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини. Сутність ідентичності розгортається у соціокультурному смислі (Р. Баумайстер, Е. Еріксон, Е. Фромм, В. Хесле, К. Хорні). У межах другого підходу ідентичність розкривається як ситуативна. Набуття ідентичності пов'язане із процесом самореалізації індивіда, Відтак, ідентичність змінюється в залежності від ситуації, тобто задається соціальним контекстом (Е. Гоффман, Дж. Мід, М. Серто).

Схему формування професійно-педагогічної ідентифікації можна поділити на чотири етапи: початковий – передвизначеність, наступний – дифузія, потім – мораторій і кінцевий етап, який характеризує повністю сформовану ідентифікацію, – досягнення ідентичності.

Становлення особистості фахівця починається з моменту вибору професії й завершується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. Найінтенсивнішим періодом професіоналізації вважається період навчання у вузі, а відтак, важливим завданням і, особливо актуальним для університетської освіти, є формування навчально-професійної діяльності, тобто уміння вчитися в умовах вищої школи.

У процесі професійного навчання трансформується структура свідомості студента, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», професіоналізуються психічні процеси і стани. Крім цього, навчально-професійна діяльність найінтенсивніше впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, оскільки саме у процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності [5, 79]. Компоненти професійної ідентичності: ставлення до себе як до педагога-професіонала, ставлення до педагогічної професії, ставлення до професійної спільноти.



На думку більшості вчених, рушійною силою процесу професійного розвитку суб'єкта діяльності є протиріччя між можливостями людини і вимогами діяльності. У студентів педагогічного вузу воно виявляється як суперечність між уявленнями про професію педагога та її реальної сутності, з одного боку, і між уявленнями про себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності і своїми реальними можливостями, з іншого.

Професійну ідентичність студента У.С. Родигіна, визначає як результат цілеспрямованої активності суб'єкта у межах учбово-професійної діяльності, яка характеризується значущістю для студентів професії як засобу задоволення своїх потреб; це єдність уявлень про самого себе, емоційних переживань та усвідомленої активності, які пов'язані з отриманням професії, на основі яких з'являється почуття тотожності з самим собою як майбутнім фахівцем [7, с. 40].

Психологічними особливостями професійної ідентичності студентів, на думку дослідниці, є: 1) її діяльнісний характер; 2) імовірнісний характер; 3) нерівномірний розвиток професійної ідентичності студентів; 4) індивідуальний характер цього розвитку; 5) професійну ідентичність студентів можливо розвивати за допомогою механізмів ідентифікації та рефлексії; 6) професійна ідентичність студентів може бути активізована за допомогою спеціальних розвиваючих завдань.

Професійна ідентичність майбутнього вчителя – це усвідомлення своєї приналежності професії педагога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (певні якості особистості, знання та вміння) та співставлення своєї відповідності професійному образу. Професійна ідентичність педагога динамічна система, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та має подальший розвиток у професійній діяльності.

Професійну ідентичність педагога, Т.С. Березіна визначає як результат усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості в своїй ефективності, відчуття себе як професіонал [1, с. 25].

Розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя – це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими і бажаними для майбутньої професійної діяльності [4, с. 372].

Процес професійної ідентифікації, на думку Н. Жігінас [2], може відбуватися у таких напрямках: розвиток потреб і інтересів; формування домагань

особистості у плані визначення того, ким та якою людина себе бачить; відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

На думку, М.М. Павлюк [6] необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є сама особистість вчителя, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання і уміння, необхідні для педагогічної діяльності.

А.М. Лукіячук до складових компонентів структури професійної ідентичності педагога відносить комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний. Ці компоненти, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім названого вище, складає навчально-професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. Зазначене, на думку дослідниці, сприятиме сформованості у майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку [4, с. 373].

У процесі професійного навчання та підготовки до педагогічної діяльності уявлення про професію і про себе як майбутнього педагога поповнюються і розширюються, результатом цього є становлення особистісного сенсу професійного навчання, яке відбувається у більшості студентів тільки на старших курсах. На ефективність цього процесу впливає активне і систематичне професійне самопізнання, спрямоване на формування адекватного уявлення про себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності. Таким чином, професійна ідентифікація є неодмінною психологічним умовою ефективності процесу професійного становлення майбутнього педагога.

Професійне самопізнання, якщо воно тісно вплетене у процес підготовки майбутнього педагога, сприяє виробленню у студентів ціннісно-сислового ставлення до себе як майбутнього педагога – професіонала; формуванню професійної ідентичності, прийняттю педагогічної професії як сфери для самореалізації особистості, а себе як ефективного суб'єкта цієї діяльності; оформленню особистісного смислу професійного навчання у ВНЗ. У сукупності ці характеристики особистості майбутнього вчителя відображають сутнісні аспекти його професійно-педагогічної позиції. Це означає, що активне і

систематичне професійне самопізнання виступає неодмінною психологічною умовою ефективності становлення цієї позиції.

Незадоволення професійним вибором і негативне ставлення до професії педагога пов'язані найчастіше з недостатнім знанням сутнісних особливостей педагогічної професії, перш за все з нерозумінням її мотиваційного потенціалу, тобто можливостей щодо задоволення базових потреб особистості: у спілкуванні, пізнанні, соціальне визнання, самоповагу, самореалізації та творчості. Розвиток мотиваційного потенціалу майбутнього педагога – важлива умова процесу професійної ідентифікації майбутнього педагога.

Стале позитивне ставлення особистості студента до себе як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності виступає як критерій завершеності процесу його професійного самовизначення, а також є показником того, що професійне навчання має для нього особистісний зміст [5].

Майбутній вчитель набуває своєї професійної ідентичності, збагачує і коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності і через відображення професійних дій та вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактико-педагогічної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо. Все це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “образу-Я”, коригуючи і трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога.

Слід відзначити позитивну роль активної педагогічної практики у формування адекватного "образу професійного Я" майбутнього педагога. Після проходження педагогічної практики студент стає іншим: зазнає змін його внутрішня позиція, трансформується система особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний зміст «Образу-Я», розширюється життєвий і професійний досвід. Хоча процес становлення особистості педагога цим не завершується, потребує ще багато часу й зусиль, але не помічати змін, що відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами й закономірностями розвитку студента як особистості, що робить подальший процес формування його як майбутнього фахівця неефективним. Особливого значення до того ж набувають взаємини в системі «викладач – студент». Під час них розгортається вчинок самопізнання, формується і коригується «Я-концепція» майбутнього педагога. Проте ці взаємини можуть бути як конструктивно-розвиваючими, так і стати детонатором внутрішнього особистісного конфлікту студента (життєва криза, високий рівень тривожності, зміна професійного вибору тощо).

Ті зміни, які відбуваються в системі ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, “Я-концепції” студентів протягом навчання їх у педагогічному навчальному закладі, для більшості із них є більш значущі, ніж просто рівень їх професійної поінформованості, методичної підготовленості чи широти загального кругозору. Через це в педагогічній освіті єдино прийнятним може бути лише суб'єкт-суб'єктний підхід, який означає, що процес соціалізації особистості майбутнього вчителя (її формальний і неформальний аспекти) має відбуватися насамперед під час розвивальної взаємодії в системі “студент-викладач” [2]. Ідентифікація студента з викладачем допомагає йому набути професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість скоригувати “образ-Я”, підвищити професійну самооцінку, інтеріоризувати професійно-рольові цінності і угодити їх зі структурою власного “Я”. Особливо важливе значення мають взаємини студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтацій і способів поведінки майбутнього вчителя, зокрема альтруїстичних почуттів і відношень особистості, почуття власної гідності й прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму і співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми і радощі та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку.

Водночас можливість ідентифікації студента з викладачем слід розглядати у зв'язку з системою “взаємних оцінних ставлень”, які складаються між ними. Своєрідним “каталізатором” цього процесу є авторитетність викладача, його високий ступінь значущості (референтності) як особистості, так і носія професійно-педагогічних цінностей.

Головним завданням процесу підготовки майбутнього вчителя з погляду на його особистісне зростання має бути забезпечення організаційних умов для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному навчальному закладі, за якого студенти й викладачі залучаються в єдиний процес спільної навчально-педагогічної діяльності на основі принципів демократизації міжособистісних взаємин, творчої активності і професійно-особистісного самоствердження [5].

За своїм статусом саме викладач вищої школи визначає характер педагогічної взаємодії, а тому повинен володіти низкою таких морально-комунікативних якостей як гуманістична спрямованість, високий рівень духовності, загальної і психологічної культури, чесність і ясність у взаєминах із людьми, інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній взаємодії з ними, безумовне прийняття їх як особистостей та ін. Виявлені в процесі наукових досліджень негативні тенденції у формуванні

професійної ідентичності студентів говорять про необхідність спеціальної роботи з управління цим процесом, надання студентам своєчасної допомоги у формуванні адекватного "образу професійного Я". Результатом повинно бути формування активного суб'єкта професійного розвитку, здатного аналізувати свої життєві та професійні цілі, мотиви, можливості власної особистості і порівнювати їх з вимогами педагогічної діяльності. При організації такої роботи потрібно враховувати наступні практичні рекомендації.

Необхідно: формувати позитивне ставлення студентів до майбутньої професії; розкривати сутнісні аспекти педагогічної діяльності, що відображають її мотиваційний потенціал, високу суспільну значимість; стимулювати пізнавальну активність студентів, спрямовану на усвідомлення психологічних особливостей власної особистості і діяльності; формувати у студентів усвідомлену потребу в постійному, систематичному самопізнанні, рефлексії та професійному розвитку; формувати у студентів перцептивно-рефлексивні і гностичні уміння і навички, що сприяють створенню адекватного "образу професійного Я"; використовувати різні форми психологічного тренінгу для позитивного розвитку і зміцнення Я-концепції майбутніх вчителів. Впровадження та використання тренінгової форми навчання у процесі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю значно оптимізує процес професійно-педагогічної ідентифікації майбутніх педагогів.

Розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу шляхом активного засвоєння провідних професійних позицій у контексті особистісного зростання. Доцільним є також використання активних методів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію процесу підготовки майбутніх фахівців через активізацію самопізнання, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо. Найбільш ефективними методами навчання є на нашу думку, активні методи групової діяльності, а саме – соціально- психологічний тренінг. Доцільність активних методів полягає у тому, що вони, даючи можливість включитись у ситуації професійної діяльності, сприяють розвитку провідних компонентів професійної ідентичності, а також спонукають до залучення мисленневих процесів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалюють інтерактивну і перцептивну сторони спілкування, сприяють осмисленню власної професійної позиції, формуванню адекватного Я-образу та подоланню кризових тенденцій у розвитку ідентичності.

Формування професійно-педагогічної ідентичності може відбуватися у двох формах: тренінгу та практико-орієнтованого курсу навчання. Тренінг



професійної ідентичності можна розглядати як активний засіб особистісно-позиційного навчання.

**Висновки.** Цілеспрямована система формувальних заходів, спрямованих на розвиток особистісної рефлексії студентів педагогічних спеціальностей, впровадження практико-орієнтованого курсу навчання, використання різних форм психологічного тренінгу для позитивного розвитку і зміцнення Я-концепції майбутніх вчителів сприяє осмисленню власної професійної позиції, формуванню професійної ідентичності майбутніх педагогів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №7. – С. 24-27.
2. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. – №8. – С. 121-122.
3. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянчук // Соціальна психологія. – 2008. – №3. – С. 123-130.
4. Лукіянчук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А.М. Лукіянчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.
5. Павлюк М.М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М.М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. – К., 2009. – С. 318-327.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
7. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39-48.

## 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 у 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 наступні виклики: зростання злочинності і тероризму, загроза екологічної катастрофи, зростання захворюваності внаслідок неправильного способу життя, поширення депресій, аутогаресії 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 із 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 у широкому смислі – як мистецьку діяльність, як життєтворчу діяльність та як діяльність, спрямовану на творення власного життєвого середовища, тобто, як еколого-орієнтовану діяльність, що є підґрунтям формування як духовної культури у цілому, так і екологічної культури зокрема, яка посідає одне із найвагоміших та найпомітніших місць серед різноманітних форм культури [8].

Перефразовуючи Освальда Шпенглера, Валентин Крисаченко дає наступну 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 у підтримці, розвитку довкілля та у створенні його елементів.

Проблеми екологічної культури є міждисциплінарними. Вони розглядаються у межах філософії, соціології, екології, педагогіки та психології. Філософський аспект екологічної культури представлено у роботах В. Вернадського, І. Лісєєва, Н. Моїсєєва, 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 у 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 у працях американської школи “культурної екології”. Разом із тим, “... незважаючи на відносну молодість самого терміну “екологічна культура”, за ним стоїть одна із засадничих сфер людської діяльності, корені якої сягають ще доісторичних 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 у 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 у екологічній культурі: від ставлення до природи та її ресурсів як до власних та безмежних до розуміння їх обмеженості та відповідальності перед майбутніми поколіннями. До них приєднався і американський мікробіолог Рене Дюбо, відомий своїм висловлюванням: “Мислити глобально, діяти локально”, яке стало програмною тезою і лозунгом “зеленого руху” [7].

В Україні, а також у інших республіках, що належали у 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 усього людства може стати екологічна некомпетентність та екологічне безкультур'я.

Саме тоді з'явилося 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 і 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 і 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 і біологічною життєдіяльністю тварин. У понятті культура виокремлюється саме той механізм діяльності, що не задається біологічною організацією і характеризує прояви специфічно людської активності [5].

Варто також зазначити, що у роботах, присвячених проблемам екологічної культури, чітко розмежовуються суспільна екологічна культура та індивідуальна або особистісна (інтеріорізована) 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 наступні.

1. Культура розглядається як сукупність виробничих, суспільних і духовних досягнень, цінностей. Отже, екологічна культура у цьому контексті визначатиметься як сукупність досягнень як суспільства загалом, так і окремої людини, у виробничій, матеріальній та духовній екологічній діяльності, спрямованій на збереження, розвиток та створення нових елементів довкілля, а також сукупності ціннісних орієнтацій.

2. Культура розглядається як високий рівень чогось: високий рівень розвитку; високий рівень довершеності, якого досягнуто у оволодінні певною системою знань або діяльністю, і, у 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. Екологічна культура передбачає високий рівень вміння 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 із 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 у 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]. Продовжуючи цю думку, ми можемо сказати, що дієвість духовності має проявлятися і у тому, як людина охороняє, розвиває та створює довкілля, як вона діє у довкіллі.

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 із 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 людини, без врахування 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 ступеню розвитку екологічної свідомості та екологічної діяльності побудована система координат, що має чотири квадранти, кожен із 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 у безмежному використанні ресурсів довкілля. Тип екологічної культури, яка реалізується через таке поєднання ми назвали використовувальним. Результатом діяльності у межах використовувального типу екологічної культури було, переважно, знищення довкілля. Так, наприклад, кочові племена, що займалися скотарством, залишали після себе пустелі, на які перетворилися луки, витопані 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 у довкіллі навіть не розглядаються, а враховується тільки моментальна вигода. Оскільки не розглядаються наслідки, то і 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 і 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 розвинутої 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 високорозвинутої 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 і зберігає його, розвиває, створює та підтримує його окремі елементи. Довкілля, у свою чергу, стає умовою розвитку суб'єкта екологічної діяльності.

Для формування високорозвинутого 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 у тому, що екологічна свідомість формується та проявляється у еколого-орієнтованій діяльності. У свою чергу, високорозвинені екологічна свідомість та екологічна діяльність стають основою екологічної культури особистості.

З метою формування екологічної культури особистості у системі освіти нами розроблено психологічну модель, яка містить наступні 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 із дошкільної, але, їх змістове наповнення має відповідати індивідуальним та 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 і демонстраційні експерименти, які б допомогли відчувати суб'єктам навчання реальну гостроту ситуації, що склалася у їхньому життєвому середовищі.

На другому етапі, задля формування екологічної освіченості, ми поставили завдання: систематизувати екологічні знання, що потрібні для ефективної діяльності у довкіллі, навчити, як застосовувати ці знання у екологічній діяльності, так і транслювати їх у суспільство. З цією метою ми пропонуємо включення суб'єктів навчання у проектно-ігрову і творчу діяльність, спрямовану на створення креативних ідей порядку, охорони, розвитку та створення довкілля. Для цього потрібно створення ігрового простору, де можна розробляти і, певною мірою, реалізовувати проекти, спрямовані на охорону і 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 вбирає у себе, “знімає” усі попередні етапи формування екологічної культури. Умовою формування екологічної культури має стати створення такого навчального простору, у якому б можна було би втілювати екологічні проекти і 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 і розвитку була впроваджена нами у систему навчального процесу вищого навчального закладу з метою навчання

фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників), які у подальшому транслюватимуть екологічну культуру у різні верстви суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
2. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту 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. пособие 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. Counseling and Values, 38, 98-111. 1994.

УДК 159.9.072.433

*Оксана Марциняк-Дорош*

*Львівський інститут*

*Міжрегіональної Академії управління персоналом*

*м. Львів, [marcyniak@ukr.net](mailto:marcyniak@ukr.net)*

### **ВПЛИВ ЗМІСТУ ЖИТТЯ НА ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО ОБРАЗУ Я У 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.*



*Показано, що негативний образ Я в таких жінок впливає на зниження рівня відчуття змісту життя. Результати досліджень будуть корисними у плануванні психотерапії та лікування 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 image I in women with overweight, obesity and diabetes. It is shown that a negative image of I in such women has an effect on reducing the level of feeling for the meaning of life. The research results will be useful in the planning of psychotherapy and 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 у жінок з надмірною вагою та ожирінням та у жінок з надмірною вагою та ожирінням хворих на цукровий діабет. Дослідити, як низький рівень

змісту життя розвиває негативну самооцінку та дезадаптивні харчові звички у жінок з вагою за рамками норми.

Поняття змісту життя виражає пошук, прагнення «до чогось чи когось» [17, с. 215]. В 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 у 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 та 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/м<sup>2</sup>, ІМТ жінок з експериментальних груп виносив більше ніж 25 кг/м<sup>2</sup> [1, 2, 3].

#### **Матеріали та методи:**

Для дослідження використовувались наступні методики: Прикметниковий Тест ACL (H.G. Gougha, A.B. Neilbruna) та Тест Ноо-Динаміки (Т.N-D) К.Ропієльського. Прикметниковий Тест ACL має 300 прикметників, які описують бачення (образ) себе у «Я реальному» та «Я ідеальному» світлі. Ці прикметники складаються у 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 реалізуватись 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 в 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 керуватись стереотипом та настроєні на відкриття нових життєвих здобутків та екзистенціальних цінностей. Жінки, що нездатні робити висновки з минулого мають часті конфлікти у міжособистісних відношеннях, така жінка некритична та незріла в оцінці власної поведінки.

2. Група жінок з надмірною вагою та ожирінням є менш схильною вчитись з помилок минулого, схильні керуватись 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. Дані жінки мають скептичне ставлення до реальності та власної самооцінки, що відбивається у 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 відношення 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 по відношенню до оточення, а також більш спонтанними. Є однак і 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 з сфери психотерапії розладів харчування [7].

Незадовільний рівень спрямованості на мету призводить до низького морального рівня, а також негативної настроєності на майбутнє. Слабкість в подоланні власних труднощів щоденного життя виявляє причину численних невдач в 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 в сфері розвитку внутрішньої дисципліни.

3. Жінки з ожирінням хворі на цукровий діабет проявляють низький рівень емоційного інтелекту, що проявляється у нерозумінні наслідків своєї поведінки та реалістичної оцінки дійсності.

Невміння сприймати життєвий досвід в теперішньому часі призводить до перевищених вимог що до себе, а це призводить до зниження внутрішньої самодисципліни. Ці жінки творчі та інтелігентні, але виявляють високий рівень внутрішньої тривоги, відчуття самотності, схильні до надмірного переживання, утримування інших на дистанцію, недовірливі по відношенню до намірів оточення.

*Вплив відчуття змісту життя на Ідеальний образ Я*

4. Контрольна група в ідеальному образі прагне бути більш рішучими та наполегливими, незалежними від думки оточення. Здорові жінки хотіли б менше перейматися актуальними проблемами. В ідеалі бачать себе як ризиковані жінки, в атмосфері суперництва, більш завязі та асертивні в сфері міжособистісної комунікації, однак ці ознаки значно знижують рівень рефлексії над собою та оточуючим світом.

Водночас здорові жінки хочуть справляти враження делікатних і ввічливих по відношенню до інших, жалітися над собою в 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 оточуючою 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 оточуючим світом та власним розвитком, тому не надбудовуватимуться наступні рівні емоційного і інтелектуального процесу у напрямі екзистенціального дозрівання. Особи з таким ставленням до життя не будуть в стані розвивати міжособистісних відносин надії і 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 та 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 вимогам 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, в разі ознак високої активності та цілеспрямованості, а також самоакцептації та 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 в сфері екзистенціального дозрівання.

6. Група жінок огрядних хворих на цукровий діабет у ідеальному образі себе прагнуть більше надіятись на себе та бути більш делікатними по відношенню до інших, а це дає можливість розвитку більш глибоких та теплих міжособистісних відносин, а також формує позитивне ставлення по відношенню до власної долі в майбутньому. Мінливість, неуважність, внутрішнє загальмування, а також брак віри в себе спричиняє невміння вчитися з помилок минулого та концентруватись на вимогах теперішнього часу.

Проявляється потреба змін, що спричиняє бажання бути більш спонтанною та мати високі естетичні відчуттями. А раціональне мислення може добре навчити робити висновки з досвіду минулого, а це в 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 в 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 з цілеспрямованістю, а також недооцінюють свої досягнення у минулому, мало оригінальні, але інтелігентні, виявляють ірраціональний підхід до реальності а також лабільність в поведінці та настрої.

**Висновки.** Динаміку відчуття змісту життя дійсно впливає на формування образу Я. Результати статистично істотні і вказують на акцептацію себе а також персональний розвиток в контрольній групі та знижений рівень відчуття змісту життя, а також негативний образ себе в експериментальних групах.

Отже, здорові жінки з контрольної групи, які мала вагу у межах норми, можемо прослідкувати раціональний та 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 з соціальними стереотипами жіночності.

Жінки з групи експериментальної, мали надмірну вагу, бо сприймали їжу як можливість розслабитись та зменшити емоційний наплив почуттів. Тому дана група жінок в основному керувалась стереотипами та чутками, а менше розсудливістю. А це призвело до патологічної ваги та 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 у нерозумінні емоційного фону життєвих ситуацій. Окрім того дана група жінок виявляє надмірні переживання майбутніми подіями, вони також схильні ставити собі надто високі вимоги. Все це призводить до зниження самодисципліни, внутрішньої тривоги, відчуття самотності та 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, впевненості у собі, довіри оточенню та майбутньому потрібно розвивати ноетичні якості, а саме прагнення до вищих цінностей. Це також дасть можливість розбудовувати внутрішній світ цінностей та бути відкритим на все нове, а отже дивитись на труднощі щоденного життя з перспективи. Тоді у 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.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благосклонная Я.В. Эндокринология: Учебник для медицинских вузов / Я.В. Благосклонная, Е.В. Шляхто, А.Ю. Бабенко. – СПб. СпецЛит, 2004. – 368 с.
2. Бондар П.М. Эндокринологія / 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. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986. – 350 с.
5. Apfeldorfer G. Anoreksja, Bulimia, Otyłość. – Katowice: Wydawnictwo Książnica, 1999. – 260 с.
6. Beck J.S. Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegyiove.– Kraków: Wydawnictwo UJ, 2005. – 280 с.
7. Czyżewska K. Patofizjologiczne podstawy wybranych choryb. Część III. Otyłość. Materiały dydaktyczne. – Poznań: Akademia Medyczna Im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, 2000. – 290 с.
8. Frankl V. E. Homo Patiens. – Warszawa: PAX, 1984. – 480 с.

9. Gasiul H. Oblicza „Ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych: pojęcie, rozwój, patologia. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, 1992. – 288 c.
10. Gough G.H., Heilbrun, A.B. The Adjective Check List: Manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1980. – 128 c.
11. Juros, A., Oleś, P. Struktura czynnikowa Testu Przymiotnikowego ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 1992. – 87 c.
12. Łaguna M. Budować obraz siebie. Badania nad obrazem studentów kształconych metodami aktywizującymi. – Lublin: „RW KUL”, 1996. – 256 c.
13. Meyer R. Psychopatologia. – Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, 2003. – 340 c.
14. Ogińska-Bulik N. Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi. – Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 1999. – 340 c.
15. Ogińska-Bulik N. Self-regulatory resources as predictors of eating behaviour change in overweight woman participating in a weight/reduction program // Polish Psychological Bulletin. – 2005. – № 36(1), P. 35–42.
16. Polivy J., Herman C. P. The false hope syndrome: Unfulfilled expectations of self-change // Current Directions in Psychological Science. – 2000. – № 9 (4). – P. 128–131.
17. Popielski K. Noopsychozomatyka: propozycja nowego podejścia diagnostyczno – terapeutycznego // Przegląd Psychologiczny. – 1999. № 4, P. 17-41.
18. Popielski K. Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia. – Lublin: RW KUL, 1994. – 620 c.
19. Osipowa I.I. Otyli ukraińcy mieszkają na wschodzie i południu, a smukli w Kijowie i na zachodzie // Ukraińska prawda. – 2010. № 2, P. 11-14. <http://life.pravda.com.ua/private/4bf66d6d146d1/> – 12.05.2013p.

УДК: 159.98

**Наталія Матейко**

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»

м. Івано-Франківськ, [mnm2807@bk.ru](mailto:mnm2807@bk.ru)

## ПЕРШОПРИЧИНИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЙ ДУХОВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

*Сучасне суспільство характеризується зростанням різноманітних форм адиктивної поведінки, головними причинами якої є втрата смислу та цінності життя. Адикції, або пристрасті – це одержимості різного ступеня напруженості й сили, що впливають на різноманітні сторони душевного життя людини. Профілактику адиктивної поведінки рекомендовано здійснювати шляхом застосування цілісної системи самовдосконалення та самотрансформації, тобто духовного саморозвитку особистості.*

**Ключові слова:** адикція, пристрасть, душа, духовний розвиток, духовна психотерапія.

*Modern society is characterized by the growth of various forms of addictive behavior, which is the main cause of loss of meaning and value of life. Addiction or passion – this obsession with varying degrees of intensity and energy, affecting all aspects of mental life. Prevention of addictive behavior should be carried out by using an integrated system of self-improvement and human transforming itself, that spiritual self-identity.*

**Key words:** addiction, passion, soul, spiritual development, psychotherapy.

**Актуальність теми.** Адиктивна, або залежна поведінка, набуває масового характеру, появляються нові залежності, кількість яких за сучасними даними перевищує 200 видів. Спектр залежностей поширюється від адекватних прихильностей, які сприяють творчому чи душевному самовдосконаленню і вважаються ознакою норми, до розладів, які призводять до психосоціальної дезадаптації.

Небезпека полягає в тому, що процес вживання речовини, прив'язаність до предмету, дії чи думок супроводжується розвитком інтенсивних емоцій і здатні набувати таких розмірів, що починають керувати людиною. Потяг до предмета пристрасті іноді виявляється сильнішим від інстинкту самозбереження. Перебуваючи у своєрідному «віртуальному» світі, особа не тільки не вирішує власних проблем, але й зупиняється в особистісному розвитку, а в окремих випадках навіть деградує. Це супроводжується звуженням соціальних зв'язків,



страхом перед реальним життям, бажанням втекти від повсякденності в ілюзорний світ своєї уяви.

**Загальний аналіз останніх досліджень.** Термін «адиктивна поведінка» був запропонований американським дослідником В. Міллером у 1984 р. і активно почав використовуватися у вітчизняній наркологічній практиці С. Кулаковим (1989) та А. Лічко (1991). На сьогодні концепція адиктивної поведінки розроблена сучасними дослідниками досить детально (Б.Г. Братусь, С.В. Березін, А.П. Донських, В.Ю. Зав'ялов, Ц.П. Короленко, К.С. Лисецький, О.Є. Личко, Максимова Н.Ю., В.Д. Менделевич, Г.В. Старшенбаум, Н.А. Сирота, Д.В. Четвериков, В.М. Ялтонський та ін.).

Крім хімічних залежностей (тютюнопаління, алкоголізм, гамбринізм, наркоманія, залежність від стимуляторів), виділяють поведінкові адикції (трудоголізм, еротичні (любовні, сексуальні й уникання), різні види б'юті-адикції, гемблінг, шопінг (оніманія), Steadman H., 1988; Короленко Ц.П., Донських Т.А., 1990; Егоров А.Ю., 2007; болтоголізм (Harrington N.G., 1999; McCroskey J.C., Richmond V.P., 1995; Егоров А.Ю., 2005), комп'ютерна й інтернет-залежність (нав'язливий веб-серфінг, кібероніomanія, кіберкомунікативна й кіберсексуальна залежність, обсесивна пристрасть до роботи з комп'ютером, інтернет-гемблінг (Griffiths M., 1995, Goldberg I, 1996; Orzack M., 1998, Young K., 1998); залежність від мобільних інформаційно-комунікаційних пристроїв тощо; інтернет-залежної поведінки (Юр'єва Л.М., Чабан О.С., Пілягіна Г.Я, Бугайова Н.М.)

Серед «новітніх» видів нехімічних залежностей виділяють екзистенційну залежність (втрату смислу життя з метафізичною інтоксикацією), залежність від зовнішності, самотність як варіант залежності, співзалежність (залежність від контролю значущої людини), інформаційну залежність від ЗМІ, PR, реклами. Як окремий вид залежності автори виділяють залежність від обмежуючих переконань, які здатні призвести до формування в особистості невротичних розладів та психосоматичних захворювань (А. *Котляров*, А. *Курпатов*).

Значний внесок в розуміння природи психічних процесів з позицій духовної психології здійснили І.А. Ільїн, В.В. Зеньковський, М.В. Савчин, архієпископ Херсонський Никанор, митрополит Антоній (Храповицький), С.С. Гогоцький, В.С. Серебренников, Н.О. Лосський, В.І. Несмелов, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой та інші.

Сучасна психологія розглядає пристрасть як сильне, стійке, всеохоплююче почуття, яке домінує над іншими спонуканнями людини і призводить до зосередження на предметі пристрасті всіх її сил і прагнень. Турбота про надмірне

задоволення потреби, яка є неприйнятною самій суті людини, перетворюється у пристрасть, тобто залежність.

В теорії поля Курта Левіна пристрасть – це стан індивіда, при якому він не здатний здійснювати вільну поведінку в полі мотиву, який є предметом пристрасті. Польова поведінка є не вільною, оскільки визначається зовнішнім для людини середовищем – поле має владу над людиною. Польова поведінка пристрасті виникає не через слабкість намірів, а внаслідок сильного психологічного притягання предмета пристрасті [3, с. 112].

Так, наприклад, крайня ступінь пристрасті обжерливості (булімія) полягає в тому, що людина змушує себе їсти навіть тоді, коли вона не голодна. Це означає, що природа цього явища носить духовно-моральний характер. Отже, категорія пристрасті відображає не тільки психологічні, але й моральні витоки поведінки людини. Це свідчить про необхідність вивчення даної проблеми з позицій духовності.

**Метою статті** є психологічний аналіз та встановлення першопричин адиктивної поведінки особистості з позицій духовної психотерапії.

**Основний виклад матеріалу.** Сьогодні все частіше виникає необхідність пошуку спільного напрямку у науковому та релігійному розумінні особистості. Представник гуманістичної психології Е. Фромм зазначає, що сучасна людина «або споживач, або товар, який треба якомога вигідніше продати, а його Доброта, Розум, Совість відійшли на другий план»; духовна сторона людського життя, вже не є домінантною, що в свою чергу, несе небезпеку для всебічного та гармонійного розвитку особистості. [1, с. 18; 6 с. 90].

Категорію пристрасті розглядали ще І. Кант, Б. Спіноза та інші. Аристотель виділяв пристрасть як один з провідних мотивів поведінки: «Те, внаслідок чого ми здійснюємо той чи інший вчинок, є прагненням, яке буває трьох видів: пристрасне бажання, порив, хотіння».

Для дослідження причин адиктивної поведінки ми звернулися до психологічного аналізу аскетичної спадщини Святих Отців Церкви Єфрема Сиріна, Іоанна Ліствичника, Ніла Синайського, Григорія Палами, Серафима Саровського, Іоанна Кронштадтського, Силуана Афонського та ін. Унікальність цієї спадщини в тому, що в ній представлено глибокий виклад природи і практичний досвід подолання людських пристрастей та набуття чеснот.

Не складно помітити, що слово «пристрасть» походить від слова «страждати» і вказує на яке-небудь внутрішнє захворювання. Пристрастю є той гріх, який таїться в душі часто повторюється. Святі Отці так пояснюють відмінність між пристрастю і гріхом: «пристрасть існує в душі, а гріховне діяння

тілом видимо здійснюється». Тобто, пристрасті є природними здатностями душі, але розбещені гріхом [2, с. 248].

Як зазначає Силуан Афонський, «пристрасті – суть одержимості різного ступеня напруження та сили. Приваблююча сила пристрасті полягає в очікуванні насолоди та задоволення». Це автономні психічні комплекси, які включають ментальні, емоційні, мотиваційні, вольові і предметні структури, які домінують в душі, визначаючи поведінку людини і впливаючи на різноманітні сторони душевного життя та психічну структуру поведінки людини.

У трактуваннях пристрасті, що базуються на вивченні праць Святих Отців Іоанна Кассіана, Єфрема Сиріна, Григорія Палами, Силуана Афонського, знаходимо, що пристрасть – це особлива схильність душі, яка має тенденцію до непомірного зростання і пригнічення всіх інших якостей душі та проявів особистості. Розвиток пристрасті є процесом деформації душевної сфери, який призводить до розладів духовного життя.

Пристрасть автономна, тому вона дуже стійка і довготривала. Як річ в собі, вона захищена від впливу волі та розуму. Її руйнівний вплив проявляється в тому, що вона або ненаситна, або агресивна по відношенню до людини, заміщує її природні потреби і займає їх місце, і як будь-яка патологія, змушує людину страждати [2, с. 84].

Аскетика виділяє вісім основних, властивих людині пристрастей: зажерливість, блуд, грошолобство, гнів, печаль, смуток, марнославство, гордість. Кожна з них включає велику кількість пристрастей, які відрізняються ступенем напруги і сили, і, переплітаючись в різному співвідношенні в душі людини, визначають особливість, унікальність її характеру. Серед негативних рис характеру, зумовлених пристрастними нахилами людини, є й такі, які в повсякденній свідомості вважаються цілком допустимими. Такими є, наприклад, дратівливість, помисливість, сором'язливість, гордість, вразливість, балакучість тощо.

Преподобний Іоанн Дамаскін стверджує, що людська душа поділяється на розумну, дратівливу і пожадливу. В розумній частині занепалої людини панує гордість, невірство, нерозсудливість, нерозбірливість, невдячність; в дратівливій – пристрасті ненависті, гніву, злопам'ятності, заздрість, жорстокість, а в пожадливій – переважно тілесні втіхи – обжерливість, пияцтво, розпуста, перелюб, корисливість, жадоба багатства, тілесного задоволення [2, с. 259].

Таке розуміння пристрасті допомагає зрозуміти, чому в історії людства і досі процвітають різноманітні злочини, поширені пияцтво, проституція, статеві збочення, агресивність, насильство, владолобство, жадібність, заздрість та ін.

Пристрасна людина – невільна, бо є рабом своєї пристрасті, рабом гріха. Апостол Павло виразив це так: «Бо не розумію, що роблю; бо не те роблю, що хочу, а що ненавиджу, те роблю ... Доброго, чого хочу, не роблю, а зле, якого не хочу, роблю» ([51,7:15, 19]).

Пристрасть виникає на основі природних людських потреб і бажань. Виходить, що протиприродні пристрасті виникають на основі природних. Будь-яке бажання – природне тілесне чи духовне, соціальне чи культурне – сама людина може перетворити в пристрасть. Навіть саму релігійну віру можна довести до пристрасті, прикладом чому є релігійний фанатизм.

Таким чином, пристрасті є спотворенням душевних сил, оскільки людина не була створена разом із ганебними пристрастями. Як говорить преподобний Іоанн Ліствичник, «природних пристрастей і зла немає в людині; їй даровано багато чеснот...» [2, с. 251].

Тобто, природним станом людини є присутність чеснот, тоді як пристрасті є протиприродним утворенням. Виходить, що людина спотворила і перекрутила поруки душі, вивівши її із природного стану до протиприродного. З цим важко не погодитись, адже природну потребу в їжі людина спотворила у пристрасть зажерливості (булімія), потребу продовження роду – в блуд тощо.

Схема розвитку пристрасті була створена одночасно на Сході Євангрієм Понтійським, а на Заході Іоанном Касіаном Римляном, включає наступні етапи [7, с. 90-94].

Спочатку на людину починає здійснюватися який-небудь не зовсім чіткий вплив, первинним оформленням якого буде поява у внутрішньому полі зору людини деякого образу. В людини безпристрасної такий вплив може зупинитися на даному етапі, але якщо в неї є «місце», сприятливий ґрунт, то дана енергія почне захоплювати душу людини, викликаючи специфічну насолоду, характерну для пристрасті. Тобто на початковому етапі появляється збудження, відчуття, причину якого людина не зовсім усвідомлює.

На наступному етапі, який носить назву «приєднання», людина приймає це відчуття, воно стає усвідомленим сприйманням. Аскетика розглядає цей як переломний момент, оскільки в недосвідченій душі «сполучення» ще не отримає моральної оцінки. Тобто людина вже зрозуміла, що відбувається, тільки ще не знає, як до цього відноситися. Якщо людина внутрішнім вольовим зусиллям не відірветься від пропонованого задоволення, не віддасть звіту в «гріховності» такого впливу, тоді появляється схильність до нього «приєднання».

Для наступного етапу властивим є обдумування, аналіз, в результаті якого людина приймає відповідальність і здійснює вибір або на користь

гріховного програшу, або на користь чеснот. В такий спосіб всі сили захопленої пристрастю людини спрямовуються до рішучої реалізації, за відсутності перешкод або шукає такі можливості.

Четвертий етап – це боротьба добра і зла, яка лежить в основі внутрішньоособистісного конфлікту, роздвоєння в свідомості між хочу і можу, можна – не можна. З усіма видами такої боротьби людина знайома з давніх часів і вважаються досягненнями її культури та внутрішнього розвитку.

Якщо захоплення повторюються, вони призводять до наступного етапу формування «навички», коли людина здійснює вчинок не вперше, слабне внутрішній опір, боротьба, відбувається звикання. Таке новоутворення в душі позбавляє людину свободи. Феофан Затворник пише, що пристрасті – це захворювання волі або несвобода.

Останній етап – це власне пристрасть – автономний психічний комплекс, який включає ментальні, емоційні, вольові і предметні структури, здатні домінувати в душі, визначаючи поведінку людини та впливаючи на різноманітні сторони її життя.

Таким чином, коли мислення починає зосереджуватися на втісі, яку пропонує пристрасть, а людина внутрішнім вольовим зусиллям розуму не відірветься від пропонованої насолоди, а продовжує зосереджуватися, появляється прихильність, діалог, а потім і повна згода; далі – зростаюча пристрасна насолода оволодіває розумом і волею людини. Після цього, незважаючи на будь-які перешкоди, всі сили захопленого пристрастю спрямовуються до її рішучого здійснення. Якщо такі захоплення повторюються, це призводить до формування «звички» пристрасті, і тоді всі природні сили людини починають служити тільки їй.

І справді, якщо розум людини застрягає в помислах про що-небудь чуттєве, то, звичайно, появляється і пристрасть до цього – прагнення, нарікання, гнів, злопам'ятність. Приглушений пристрастями розум не здатний відгукнутися ні на пораду, ні навіть підкоритися духовному наставництву.

З пристрастю складно вести боротьбу, оскільки вона автономна, стійка і довготривала, вона відокремлена від волі і розуму. Руйнівна сила пристрасті полягає в тому, що вона замінює довільну незалежну поведінку людини, і не тільки перетворюється на звичку, а стає рисою особистості. На місці природної потреби виникає пристрастність, коли людина замість того, щоб просто погодувати своє тіло, починає догоджати пристрасті, замість того, щоб дати йому відпочити, розважається, а що вже говорити про сексуальну пристрасть..!



Пристрасть змушує людину страждати, тому що вона або ненаситна, або агресивна по відношенню до людини. Як страх, невгамовна спрага, вона змушує людину страждати, викликаючи тривогу і відчай, зневіру, пошкоджує емоційну сферу, як будь-яка патологія людської душі. Тому і розплатою за догодження своїм пристрастям є власне здоров'я людини.

Причинно-наслідковий зв'язок аморальних форм залежної (гріховної) поведінки очевидний. Як відомо, факторами існування венеричних захворювань, СНІДУ є не тільки мікроорганізми, але й подружня невірність, статева розбещеність, ранні сексуальні стосунки, сексуальні збочення тощо. Причинами алкогольної, наркотичної, хімічної та інших адикцій є егоїстичне прагнення до отримання задоволення, слабодухість, втеча від життєвих труднощів у світ мрій та дурману. Однією з головних причин ожиріння, захворювань печінки, підшлункової залози, жовчного міхура є зловживання їжею; зловживання алкоголем призводить до алкоголізму, деградації, психозів, виродження; грошолюбство та заздрість спричиняють нервово-психічні захворювання; зневіра – депресивні неврози і психози, хвороби нирок, ослаблення імунної системи, онкологічні захворювання; наслідками гніву, озлобленості є гіпертонія, ішемічна хвороба серця, стенокардія, інфаркт міокарда, інсульти, сечокам'яна та жовчнокам'яна хвороби, неврастенія, психопатія. Марнославство, яке переважно супроводжується гнівливістю, призводить до захворювань серцево-судинної системи та нервово-психічних захворювань [7, с. 95].

Таким чином, такі переживання як заздрість, ревність, впертість, гнів, смуток та багато інших, які в психології прийнято називати негативними, а згідно християнського вчення – гріховними призводять до появи нервово-психічних та психосоматичних захворювань призводять.

Так до моменту особистісної зрілості, в людини проявляються гріховні схильності, які ще не стали пристрастями. Далі з них поступово, починають формуватися пристрасті. В когось адикція появляється навіть за відсутності сприятливого середовища для її формування, в іншого – взагалі не появляється. Природне перетворюється в неприродне, потреба – в пристрасть шляхом помилкових установок, поглядів, правил, в тому числі соціальних, культурних, іноді навіть моральних.

Отже, формування пристрасті/залежності – це складний механізм, що запускається повільно, по-перше, на основі гріха, по-друге на основі людської природи [2].

Професор М.В.Савчин, досліджуючи природу знецінення духовності відзначає, що сучасна особистість, не постійна, не цілісна, а фрагментарна, без



стрижня вибору, і не самодостатня, бо деструктивні впливи підірвали її духовну основу. Здоровішими і повноцінними є ті, хто демонструє різнобічність і гнучкість. Тому особистість стає ситуативною, ірраціональною, з нігілістичними тенденціями, живе у світі постійної комунікативної взаємодії, тобто віртуальному. В такій особистості вже немає місця для духовності. Коли душа (психіка) людини відірвана від духу, тоді вона черпає сили (одержує задоволення) від тіла, виснажуючи його (наркоманія, алкоголізм, проституція, культуризм тощо) чи від соціуму (породжує конфлікти, маніпулювання іншими людьми, експлуатація їх), отримуючи від цього егоїстичне задоволення, що швидко минає, приносячи тривогу, сум, невпевненість, втрату сенсу життя. На такому шляху людина руйнує свою душевну рівновагу [5, с. 343].

Тобто, християнська психологія розглядає особистість у всій повноті її духовного, душевного та фізичного буття. Згідно з християнською орієнтацією, на перший план ієрархії цінностей людини виступає дух, тоді як інші її складові розглядаються як залежності від духу.

Благом є те, що вивільнює, підвищує дух, а злом – те що применшує дух, спотворює і руйнує його, ставить в залежність від нижчих за ієрархією матеріальних структур, тобто пристрастей. Саме через генезу пристрастей християнська традиція проникає в приховане від емпірії життя духу і відтворює пошкоджену гріхопадінням людську сутність.

Коли людина докладляє внутрішнє, духовне зусилля (подвиг), вона звільнює душу від влади «світу цього» (пристрасної залежності) і слідує законам «миру іншого». («Дійсно завзятий, важкий і незручний подвиг, який здійснюється серед справ житейських». – Св. Ісаак Сирін, Слово 50). Зміст духовного подвигу – звільнення душі від пристрасної залежності, тобто безпристрасність. Однак, безпристрасність – не самоціль, а тільки засіб. Метою ж є очищення душі. «Чистота душі є першочерговий дар нашій природі. Без чистоти душа не лікується від недугів гріха» [2, с.146].

Людина нерелігійна, недуховновна прагне жити за «принципом задоволення», але не за «принципом реальності», і тим більше, не за «принципом Божого благословення». Жити не за «принципом задоволення», встояти перед спокусами людині дуже непросто. Для цього необхідно духовне знання, духовний подвиг, праця душі для подолання потягу пристрастей. Пристрасті ж є основними мотивами, що визначають поведінку людини. Це ті тонкі, але міцні нитки, з яких витканий його характер. Саме вони зумовлюють своєрідність і стійкість характеру, а отже, і поведінку людини [7, с. 94-98].

Аналізуючи моральні і духовні задатки людини, А. Швейцер дійшов висновку, що вони, як і художня діяльність, закладені у природі людини у вигляді схильності, яку науково обґрунтувати вдається лише до певної міри. Дар святості є таким же даром, як геніальність чи як та незборима вісь героїчного, душевного складу, яка робить людину здатною не тільки на окремих героїчний акт але на перетворення свого життя в героїчну повість [6, с. 96].

Як стверджує О.О. Любченко, кожній людині притаманні релігійні задатки, наприклад, як невід'ємною характеристикою здорової людини є інтелектуальні задатки. Розвиваючись, вони можуть переростати у релігійні здібності того чи іншого ступеня глибини. Основою релігійних здібностей є переживання Трансцендентної Присутності Бога та духовних моральних цінностей як головних засад свого буття. Як будь-які здібності, релігійні – є результатом розвитку особистості, їхня присутність не залежить від того, чи відносить людина себе до віруючих, чи називає вона Досконалість, із якою співвідносить своє життя та будує стратегію свого буття [4].

Духовна психотерапія є методом, що опирається на християнські цінності і спрямована на допомогу людям, які перебувають в стані духовної кризи, втрати сенсу життя, які пережили життєві трагедії, втрати, перебувають в стані стресу чи невротичного розладу; сприяє духовному самовизначенню людини, прагненню до більш досконалого способу життя, який включає підвищення рівня емоційного та психосоматичного здоров'я, підвищення ступеня свободи вибору та почуття глибокого зв'язку з іншими людьми, природою та цілим космосом.

Основою методу є те, що людині допомагають набути власний духовний досвід шляхом усвідомлення і прийняття власного психічного стану та психотравмальної ситуації як закономірного наслідку естетично невірних вчинків; очищення від нагромадженого негативу через каяття та сповідь (в церкві), прощення образ ближньому наповнення очищеної душі духовним змістом. На даному етапі завданням психотерапії наuczіння людини рухатися духовним шляхом через сильне устремління до Бога, повну віддачу Йому своєї волі; постійну молитву, яка підтримує живий зв'язок з Богом, а також щохвилинну боротьбу людини з гріховними помислами та спокусами [1, с. 17-19].

Слід зазначити, що психологи Університету штату Флориди помітили, що люди, які моляться, поблажливі до чужих недоліків (не тільки по відношенню до близьких людей), схильні легко прощати помилки навколишнім. Психотерапевти вважають, що молитва і, відповідно, віра в її силу відволікають від особистої вигоди і спрямовують її в турботу про навколишніх, внаслідок чого людина перестає концентруватися на власних негативних емоціях.

Серед завдань духовної психотерапії є навчання безумовної жертовної безкорисної любові на протигагу любові взаємовигідній, товарно-грошовій типу «ти – мені, я – тобі»; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між вчинками людини та подальшими подіями її життя. Духовна психотерапія може застосовуватися в цілісному психотерапевтичному комплексі разом із загальновідомими гештальт-терапією, психоаналізом, психосинтезом, символ-драмою та ін.

**Висновки.** Отже, з позицій духовної психології будь-яка адикція – хімічна чи нехімічна – це захворювання душі. Категорія пристрасті/адикції відображає не тільки психологічні, але й моральні витоки поведінки людини, є процесом деформації душевної сфери, який призводить до розладів духовного життя до стану хаосу.

Дієвим засобом позбавлення від пристрасті є духовна психотерапія. Основою методу є те, що людині допомагають набути власний духовний досвід шляхом усвідомлення і прийняття власного психічного стану та психотравмальної ситуації як закономірного наслідку невірних вчинків; очищення від нагромадженого негативу з поступовою самотрансценденцією.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басанский П.Л. Духовные первопричины невротических расстройств и духовная психотерапия как метод их коррекции / П.Л. Басанский // Психиатрия и религия на стыке тысячелетий: Сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы №3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования / Под общ. ред. П.Т. Петрюка, Р.Б. Брагина. – Харьков, 2006. – Т. 4. – С. 17-19.
2. Вламос И. Православная психотерапия. Святоотеческий курс врачевания души / Иерофей Вламос. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004. – 250с.
3. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина // В кн.: Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология. – М., 1998. – С.198-263.
4. Любченко О.О. Вплив методів православної автотрансформації на особистісне зростання / О.О. Любченко. Автореф. дис.канд. психол. наук. – К., 2004. – 21с.
- 5 Савчин М.В. Християнський ідеал духовно розвиненої людини / М.В. Савчин // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АНПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 3. – К., 2010. – С. 340-347.

6. Фромм Э. Догмат о Христе. – М.: Олимп, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 416 с.
7. Яссман Л.В. Духовность личности: Учеб. пособие / Л.В. Яссман, Н.В. Марьясова. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. – 107 с.

УДК: 159.93

**Віктор Москалець**

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, bober.if@gmail.com*

## **ВІРА В БОГА ЯК ПСИХІЧНИЙ БАЗИС СТАНУ ЗАГАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ**

*«Блажен, хто вірує».  
Народна мудрість*

*«Щоб віра належним чином зілювала людей,  
має бути зілене поняття "віра"».  
Пауль Тілліх*

*Люди мають лиш одну альтернативу у когнітивній позиції щодо Надприродного світу, уособленням якого є Бог: або вірити в Його існування, або не вірити. Аналіз становища людини в сучасному світі схиляє до гіпотези, що віра в Бога – потужний фактор стану загального благополуччя особистості, а отже й стратегічна парадигма усіх форм психологічної допомоги. Благодатні чудеса й аксіологічна істинність гуманістичних релігій – досить переконливі аргументи на користь вибору віри в Бога для неупередженого розуму. Вони свідчать, що Бог створив поцейбічний світ і людину в ньому з якоюсь високою і благою метою. Відтак існування цього світу, буття людства, життя людини мають абсолютно благий смисл. Принаймні більшість тих осіб, що потерпають від неблагополуччя фрустраційної природи приймають ці аргументи, адже вони можуть полегшити тягар фрустрації надією на остаточно благополучний фінал життєвих колізій. Ефективною позицією щодо диспозиційного орієнтування клієнтів після раціонального прийняття ними віри в Бога є істотна складова істинного «страху Божого»: той, хто повірив у потойбічне життя, боїться*

опинитись у ньому в Пеклі за скоєні гріхи. Цей страх смерті – психологічний базис дотримання релігійних моральних настанов.

**Ключові слова:** віра в Бога, стан благополуччя, чудо, гуманістична релігія, благий смисл буття, екзистенційна тривога, фрустрація.

*People have only one alternative in cognitive position on the Supernatural world, the embodiment of which is God, or believe in His existence or not to believe. An analysis of the situation of human rights in the modern world inclines to the hypothesis that belief in God is a powerful factor in the condition of General well-being of the individual, and therefore the strategic paradigm of all forms of psychological help. Grace wonders and axiological truth humanistic religions are quite convincing arguments in favor of faith in God for unbiased mind. They testify that God created potsani the world and man in it with some high and noble purpose. Therefore, the existence of this world, the existence of humanity, human life have absolutely good sense. At least most of those who suffer from trouble frustrated nature accept these arguments, because they can ease the burden of frustration with the hope of finally successful final life conflicts. The effective position relative to the free orientation customers after rational acceptance of faith in God is an essential element of the true "fear of God": the one who believed in an afterlife, afraid to be in him in Hell for their sins. This fear of death – psychological basis for the observance of religious moral systems.*

**Keywords:** faith in God, a state of well-being, wonder, humanistic religion, good sense of being, existential anxiety, frustration.

**Актуальність проблеми.** Науково довести чи спростувати існування Трансцендентного (Надприродного) світу, інтегральним уособленням (персоніфікацією) якого у релігійних уявленнях людини є Бог, неможливо. Але вчені можуть і мають ретельно досліджувати віру в Бога (релігійну), яка чинить найпотужніший благодатний, цілющий вплив на людську психіку, а відтак – на всі суспільні стосунки та взаємини. На сьогоднішній день пріоритетна значущість психотерапевтичної, психокорекційної, психопрофілактичної, психогігієнічної проблематики релігійної віри підвищується стратегічно-концептуальним трактуванням Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я (ВООЗ) загального здоров'я особистості (персони) як її суб'єктного стану загального благополуччя.

Психотерапевтичні аспекти віри в Бога плідно вивчали чимало дослідників (Ф. Шлейермахер, С. К'єркегор, М. Хайдеггер, Л. Шестов, К. Ясперс, А. Бойзен,



Д. Олівер, В. Джемс, П. Тілліх та ін.). Але з позицій власне стану загального благополуччя особистості (персони) віра в Бога ще не розглядалась.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Чимало різноманітної інформації кожна людина мусить сприймати і приймати «на віру» внаслідок неможливості або неспроможності перевірити її достовірність особисто (відсутності відповідних наукових, фахових знань та вмінь, життєвого досвіду, достатньо потужних інтелекту та/або інтуїції, часової чи/і просторової віддаленості того, про що йдеться, і т. ін.). Сприймання інформації «на віру» ґрунтується на довір'ї суб'єкта до тих осіб, груп, джерел, котрі її репрезентують, рівень якого, своєю чергою, вирішальним чином визначається їх авторитетом [3, с. 137-142]. Довіряти справжнім авторитетам – мудро, адже жодна людина не здатна самотужки переконатись у істинності, достовірності всієї і навіть значної частини потрібної для її життєдіяльності інформації. Але в принципі це так чи інакше, рано чи пізно можна зробити за допомогою практично-емпіричних та/чи науково-теоретичних засобів. Як говориться: «життя покаже». Наприклад, комуністичні та нацистські ідеї, у які повірили сотні мільйонів людей, виявились абсолютно облудними. Непересічні досягнення палеонтології, порівняльної морфології, ембріології, фізіології, біохімії, етології, генетики популяцій засвідчують істинність принаймні базисних положень теорії еволюції Ч. Дарвіна, а отже спростовують позицію тих суб'єктів, котрі вірять у її облудність (не вірять у правильність). Назвемо сприймання і прийняття «на віру» інформації, котра стосується «земного», матеріального світу, яку людський розум спроможний пізнавати і пізнати, довірою, а готовність до такого прийняття – довір'ям.

Цілком погоджуємось з трактуванням П. Тілліхом феномену, котрий називають зціленням вірою: «Зцілення вірою, в тому розумінні, в якому цей термін сьогодні вживається, – це спроба зцілити інших чи себе за допомогою розумового зосередження на цілющій силі, наявній в інших чи в самому собі. Така цілюща сила дійсно є в природі і в людині, і вона дійсно може бути актуалізована відповідними розумовими зусиллями.» Величезна результативність цієї сили іноді вражає. Але щодо неї не слід застосовувати слово «віра» [6, с. 203]. Напевне, що цей феномен, який наука поки що не пояснила, можна називати непохитною впевненістю.

Релігійна віра істотно, принципово відрізняється від такої довіри і впевненості – достовірність її змісту жодними «земними» (науковими, емпіричними) засобами верифікувати (доказово перевірити правдивість, правильність) неможливо, тому що в її змісті йдеться не про матеріальний світ природної причинності, а про Трансцендентне (Надприродне), до якого людська



наука неспроможна навіть підступитись. Надприродне, якщо воно справді існує, влаштоване, організоване принципово, радикально інакше, ніж природне, земне. А от як саме, людям знати не дано, людський інтелект абсолютно непридатний щодо когнітивних розвідок теренів Трансцендентного. Люди можуть знати про Нього лиш те, що Воно само каже їм про себе – виявляє себе у приступних для людського сприймання й розуміння формах, які називаються Богоявлення, Боговтілення, одкровення, чудеса. А також те, що вигадала про Нього фантазія, виплекали мрії, надумало й приписало Йому мислення людей. Отож люди мають тільки один, суворо альтернативний (мовою логіки – суворо диз'юнктивний) вибір щодо пізнавальної основи свого ставлення до Надприродного, інтегральним уособленням (персоніфікацією) якого є Бог: або вірити в Нього, або не вірити. Але в такій ситуації, коли суб'єкт не може довести неіснування того, в існування чого він не вірить, ця його невіра є вірою у протилежне за змістом тому, в що він не вірить.

Необхідно припустити ще одну позицію у цьому семантичному полі – цілковиту байдужість суб'єкта щодо Надприродного, Бога, Його ставлення до людей. Хоча уявити таке в межах психічної норми у відносно цивілізованої та освіченої людини важко.

Таким чином, загалом сутність віри в Бога (релігійної) можна трактувати як *впевненість суб'єкта в існуванні Бога, Надприродного світу попри неможливість науково (і аналітично, й емпірично) довести це.*

К.Г. Юнг неодноразово зауважував: «Протягом останніх тридцяти років до мене звертались по допомогу люди з усіх розвинених країн світу. Я вилікував сотні пацієнтів. Серед усіх моїх пацієнтів за тридцять п'ять років не було жодного, чиї проблеми зі здоров'ям не можна було б вирішити за допомогою релігійного світогляду. Я сміливо можу сказати, що всі вони захворіли, тому що не мали під собою того ґрунту, який в усі часи дає людям віра. Тому вони змогли вилікуватися тільки тоді, коли серцем прийняли християнське ставлення до життя» [8]. Не можна сумніватись щодо правдивості цього вражаючого твердження велета психології. Воно потужно спонукає й надихає ґрунтовно вивчати віру в Бога з позицій потреб сучасної психологічної допомоги.

Вивчення становища людини у сучасному світі дає вагомі підстави для гіпотези (припущення), що щира віра в Бога – необхідна і безальтернативна умова стану загального благополуччя особистості, а отже й стратегічна парадигма усіх форм ефективної психологічної допомоги (психотерапії, психокорекції, психопрофілактики та ін.).

Все ще реальна загроза самознищення людства у термоядерній війні та глобальна екологічна криза, яка вже вочевидь переростає у глобальну екологічну катастрофу, що цілком вірогідно завершиться омніцидом (загибеллю життя на Землі) – тривожні реалії, що серйозно знижують надійність світу людей. Глибоке коріння такого сумного стану – у європейській ментальності та культурі Ренесансу і Нового часу. Потужні мислителі тих часів були впевнені у безмежних можливостях людського розуму щодо його спроможності організувати створення ідеальних умов для всебічного гармонійного розвитку, а відтак досконалого життя людини на Землі, проголошували, що люди спроможні і повинні пізнавати причини та приховані сили, потенціал усіх предметів і явищ з метою розширення й посилення своєї влади над природою аж до остаточного підкорення її та досягнення цим шляхом величезної могутності (Р. Декарт, Ф. Бекон та ін.); що природа – величезна майстерня, у якій і з матеріалів якої люди мають виготовляти потрібні для них речі (П. Гольбах та ін.); що людина – володар природи, для якого не існує жодних обмежень у використанні її для задоволення своїх потреб; в ідеалі – людина має цілковито підкорити собі природу, стати абсолютно незалежною не лише від її законів, а й від усіх тих, котрі не вона сама собі встановила (Й. Фіхте) і т. ін. і т. п. Тоді з'явилось бісівське кредо *Nes Deos interset* – Бог нехай не втручається.

Життя показало, що ренесансно-просвітницький оптимізм щодо людського розуму та його найдужчого знаряддя – науки був, обережно кажучи, перебільшенням і привів людство до реальної загрози самознищення. Самовпевнений і зухвалий людський розум не спромігся протидіяти тотальній кризі духовності, моральності, виразними проявами якої є домінування егоїзму, меркантилізму, корисливості у ціннісних орієнтаціях індивідів та груп, планетарна епідемія всепоглинаючого прагнення швидкої і легкої наживи, матеріальної вигоди, аморальність, легковажність, бездумність, безвідповідальність, за якої суб'єкт навіть не замислюється про можливі віддалені наслідки своїх дій, вчинків для природи і суспільства. Суб'єкти з такою життєвою позицією все оцінюють, розраховують, планують з позицій власної «здобичі» - захоплення, завоювання, прибутку, збагачення, вигоди. Поза власною вигодою ніщо, жодні «високі матерії» (релігійні, моральні, світоглядні, ідеологічні, соціальні, художньо-естетичні) їх не цікавлять. Саме таке хижацько-меркантильне, захланно-корисливе використання сучасних надпотужних технологій призвело до глобальної екологічної кризи. А зброя масового знищення в руках таких суб'єктів – реальна загроза термоядерного апокаліпсису [3, с. 14-19]. Досить згадати навіженого Путіна та його кремлівську камарилью.

І це – на тлі реальної загрози глобальної катастрофи земної цивілізації внаслідок надпотужної активності Сонця, катаклізмів у надрах Землі, падіння метеоритів, що на основі солідних досліджень прогнозують вчені. Люди за допомогою своєї науки й техніки нездатні не те що відвернути, а й хоч якось пояснити такі загрозливі процеси.

Ця дуже стисло викладена ситуація життя сучасного людства «на вулкані, з якого вже сильно куриться», приводить до принаймні двох висновків, істотних щодо подальшої логіки цього повідомлення:

1. Якщо людство протягом відносно короткого часу не покладе в основу свого буття високі духовно-моральні цінності де-факто, а не лише де-юре, то воно знищить себе утилітарно-хижацьким використанням сучасних надпотужних технологій і/або зброї масового знищення.

2. Якщо Вища Сила, Бог не відверне прогнозовані науковцями грядущі космічно-планетарні катаклізми, то вони знищать земну цивілізацію.

Є вагомими підстави вважати ці висновки не утопічними і не фантазмагорійними. По-перше, суспільні стосунки у розвинених країнах світу і тих, що впевнено йдуть шляхом прогресу, базуються на реальному верховенстві права, в основі якого лежать Права Людини – юридична іпостась гуманістичної парадигми філософії, ідеології та політики. А корінням модерного гуманізму є християнська мораль любові [3, с. 149-162].

По-друге, вже ніхто не заперечує, що якісь таємничі сили постійно відвертають планетарні катастрофи на Землі, запобігають їм. Досить згадати, що, згідно з науковими розрахунками, наслідки Чорнобильської трагедії мали би бути значно більш руйнівними. Яким чином вони зменшились приблизно на три порядки, науковці не можуть збагнути. Тисячі людей у Сибіру та в інших місцях нашої планети бачили дивовижні капсули, які підхоплюють, затримують і руйнують великі метеорити. Вчені підтверджують цей факт, але пояснити його і чимало подібного людський розум неспроможний. Ці чудеса, таємниці – гуманістичні, тому що вони стимулюють оптимістичну віру у високий смисл життя людини, існування земної цивілізації: людство не сам-на-сам з нищівними природними й техногенними катаклізмами. Хтось Всемогутній переймається нами і захищає нас і, вельми вірогідно, захищатиме в майбутньому, якщо ми будемо гідні Його піклування.

Окреслені реальні загрози загибелі людства загострюють основну проблему людини, яка лягла в основу екзистенціалізму – неминучості смерті, припинення земного життя кожного з нас, людей. Кинута у земний світ (народжена) незалежно від її бажання, людина так само незалежно від її бажання/небажання,

невідворотно буде викинута з нього – помре. Людина живе мріями, сподіваннями на майбутні блага, на завтрашнє щастя, поки не доходить висновку, що час неухильно наближає її до старості й смерті. Співвідносячи себе з часом, вона зі страхітливим подивом усвідомлює, що посідає в ньому місце з чітко визначеними початком і кінцем, що беззастережно, остаточно й безапеляційно належить часу, своєму наймогутнішому і найстрашнішому ворогу, тому що він невблаганно скорочує її життя. Виразне усвідомлення цих сумних фактів викликає питання: Чи має смисл людське життя, чи не абсурдне воно? Заради чого людина повинна напружуватись, докладати зусиль, мордуватись, страждати, якщо в усіх людей фінал один – смерть, притім невідомо, яка і коли? До того ж, цілком вірогідно, що врешті-решт, рано чи пізно загине все, що дороге – кохані, любимі і любиме, цивілізація, природа, культура, нація...

Змістовно і вражаюче дошкульно розгорнув цю ключову екзистенційну проблему Альбер Камю. У його інтерпретації вона постає як суперечність між прагненням людини до нескінченної приналежності і родинності зі світом, що відкриває ясне розуміння високого смислу свого існування у Всесвіті і усвідомлення неминучості смерті, відчуженості від світу, його байдужості до неї, до її долі. «Якби людина могла переконатись, що Всесвіт здатен любити її, вона б змиралась. Якби мислення відкрило у мінливих контурах феноменів вічні співвідношення, до яких зводились би ці феномени, а самі співвідношення резюмувались би якимось єдиним принципом, то розум був би щасливий» [1, с. 283]. Але людський розум неспроможний задовольнити це прагнення. «Єдиною осмисленою історією людського мислення є історія покаянь та зізнань у власному безсиллі, які слідували одне за одним. <...> За допомогою науки можна вловлювати і перераховувати феномени, анітрохи не наближаючись цим до розуміння світу. Моє знання світу не помножиться, навіть якщо мені вдасться обмацати всі його потаємні звивини.» Прагнення людини знати істину щодо свого буття завжди наштовхується на нездоланну стіну, що демонструє лиш абсурдність існування людства і кожної людини [1, с. 234-236].

Такі екзистенційні відкриття породжують сталий негативно забарвлений стан суб'єкта, який екзистенціалісти назвали духовною нудотою. Основними складовими цього стану є відраза і тривога, у якій виокремлюють тривогу долі та смерті і тривогу порожнечі та відсутності смислу життя. Термін «доля» вказує на незалежність від суб'єкта його смерті, на неможливість вплинути на неї, на реальну загрозу втрат, руйнацій (хвороб, нещасних випадків, цілеспрямованого нищення ворогами тощо), а отже, на мізерність та нікчемність людини. Отож, як

підкреслив П. Тілліх: «Усунути базисну тривогу кінцевого буття, викликану загрозою небуття, неможливо. Ця тривога іманентна самому існуванню» [6, с. 32].

Оскільки тягар духовної нудоти суб'єкта є інтегрованим продуктом усвідомлення, осмислення й емоційного переживання ним екзистенційно-абсурдного становища людини у світі, то позбутись цього тягара можна, знищивши одну із складових, поєднання яких це становище утворює. – або цей світ, або себе, або гонор розуму, котрий вважає істинним лиш те, що може «обмацати» власними раціонально-пізнавально-науковими засобами. Людина не може знищити світ (якщо не брати до уваги екологічний та термоядерний омніцид). Змістовий контекст цього повідомлення не вимагає аналізу знищення себе (самогубства) з онтологічних мотивів (прагнення позбутись тягара духовної нудоти). Ми у своїх публікаціях показуємо жалюгідність і нікчемність такого вчинку [2, с. 73-76]. З позицій «сізифової праці» його рішуче заперечив А. Камю [1, с. 241-318]. Наведемо лише зібрані ним красномовні факти: «Часто порівнюють філософські теорії з поведінкою тих, що їх сповідують. Серед мислителів, які відмовляли життю у смислі, ніхто, крім літературного героя Кириллова, Перегріна з легенди і Жака Лек'є, котрий перевіряв гіпотезу, не перебував у такій злагоді з власною логікою, щоб вкоротити собі життя. Жартуючи, часто посилаються на Шопенгауера, який прославляв самогубство за пишною трапезою» [1, с. 226].

Абсолютна більшість екзистенціалістів відкинула гонор зарозумілого розуму. Так, К. Ясперс дійшов висновку, що крах людського розуму у сфері основної екзистенційної проблеми людини безповоротно звертає його до Трансцендентного, до Бога. Л. Шестов висловився палко і категорично: «Єдиний вихід там, де для людського розуму немає виходу. Інакше навіщо нам Бог?! До Бога звертаються по неможливе. Для можливого і людей достатньо». С. К'єркегор закликав цілковито пожертвувати Богові інтелект, тому що у своєму інтелектуальному падінні віруючий досягає тріумфу – віра в Бога дає йому високий смисл життя, почування приналежності до абсолютних Істини, Добра, Краси, світлу надію на безсмертя душі. Якби люди остаточно переконались, що всемогутнього і всеблагого Бога, який створив світ задля високої і благої мети, керує цим світом, переймається ними, любить їх і дає надію кожному на щасливе безсмертя, немає, а отже в основі їхнього світу немає нічого, крім кипіння диких сил і темних пристрастей, а поза світом - нічого, крім темної безодні, порожнечі, їх життя стало б суцільним і нестерпним відчаєм.

А. Камю назвав це принесення гонору критичного розуму в жертву вірі в Бога «Втечею від Абсурду». Мовляв, «філософи-втікачі» демонструють



екзистенційний абсурд тільки для того, щоб одразу його розвіяти. Відтак всю філігранну витонченість і глибину їхньої думки, що осмислює абсурдність становища людини на Землі, він назвав патетичним фокусництвом. А спроби надати ірраціональній пустелі цього становища трансцендентної істинності – пониженням мислення. Могутність екзистенційного абсурду полягає у його здатності розбивати ілюзійні надії людини, а людини – у її гордому протистоянні йому сам-на-сам. А захист від нього за допомогою віри в Бога вуалює його. Мовляв, визнання існування незбагненого для людського розуму Трансцендентного з метою пояснити його резонами абсурдність людського існування не пояснює її – адже неможливо раціонально пояснити ірраціональне ірраціональним.

Шляхетний, ясний і сміливий критичний розум, який збагнув екзистенційний абсурд, не вдається до такого самозадурювання, а мужньо протистоїть йому, не бажає платити будь-яку ціну за втіху надії і тому приймає світ, у якому немає місця надії. У цьому – його могутність попри всю обмеженість і слабкість. Водночас А. Камю підкреслював, що у такого розуму немає жодних вагомих підстав для заперечення існування Трансцендентного, Бога і Його турботи про людей, про земне буття, і навіть припускав, що, можливо, Бог відкриється людям, коли їхня совість утвердить благо і святість [1, с. 244-250].

Але поки цього немає, суб'єкт з таким розумом вступає у світ з виразним розумінням, що пекло людського життя є його єдиним царством. Це загострює його пристрасті, почуття, відчуття, з'являється виразне почування краси й поезії, форм і барв, палкий порив до всього того прекрасного, заради чого, на думку Ф. Ніцше, варто жити на землі, що приносить високу насолоду: до мужності, мистецтва, музики, танцю, розуму, духу – усього креативного, витонченого, божевільного, божественного. А. Камю додав до цього ще й голос плоті, ніжність, творчість, благородство, шляхетність. Сповнюючи цим своє життя, суб'єкт з ясним і сміливим критичним розумом кидає гордий і мужній бунтівний виклик ірраціональному, байдужому і ворожому щодо нього світу. Мовляв, немає нічого більш величного і прекрасного, ніж такий бунт людини проти сил, які значно переважають її можливості.

Однак, такий філософськи філігранний бунт вимагає, на нашу думку, специфічних мазохістських якостей. Адже суб'єкт черпає наснагу до життя, боротьби, творчості у відчаї й «нудоті» екзистенційної фрустрації. Щоб страждання цієї фрустрації стали життєвою наснагою (вітальною силою), вони мусять бути своєрідною «пекельною» насолодою. А це і є специфічний мазохістський прояв. Напевне, що таких «мазохістів» порівняно небагато. Отож,



якщо віра в Бога рятує людей від страждань, зумовлених усвідомленням і переживанням екзистенційного абсурду, то це є незаперечною підставою для констатації її високої психопрофілактичної і психотерапевтичної потужності та значущості [3, с. 119-120; 162-172].

На відміну від А. Камю, відомий український психолог В. Роменець наголошував, що для його розуму правдивість релігійного вчення цілком переконливо засвідчують *чудеса* [5, с. 611]. Справді, у світі й у психіці людини – безліч чудес, про які постійно розповідають і мас-медіа. Принаймні значну частину з них наука не може «ущучити» і викрити як свідомі чи несвідомі фальсифікації або більш-менш переконливо пояснити їх зі своїх позицій. Окрім згаданого вище таємничого відвернення планетарних катаклізмів, слід насамперед вказати на чудо, котре століттями являє себе *закономірно – Благодатний вогонь*, який щороку, але не в той самий день, а в той, на який припадає Пасха, матеріалізується з якоїсь таємничої інстанції у Святій Кугуклії в Єрусалимі і має таємничі властивості. Згадаємо ще й перебування якоїсь прекрасної зовні істоти, за всіма ознаками схожої на Матір Божу, на бані коптського християнського храму у Зейналі, передмісті Каїру. Її бачили сотні тисяч людей, християн і мусульман протягом майже 40 днів у квітні-травні 1968 року. Безліч дивовижних фактів засвідчують, що душа людини не гине разом зі смертю її тіла. А. Камю не писав про такі феномени. А цікаво, як пояснив би їх його гоноровий критичний розум?

Чому вчені, а відтак політики, педагоги й психологи не приділяють таким чудесам і таємницям належної уваги? Вочевидь маємо шкідливий послід пихи зарозумілого ренесансного людського розуму, який вбачає істину тільки в тому, що він може пояснити і довести, «обмацати» власними раціонально-пізнавально-науковими засобами, бісівського *Nes Deos interset*.

Але з позицій гуманістичної аксіології істинність релігійних і світських аксіологічних учень, духовних цінностей, ідеалів, які вони пропонують, визначається не онтологічно, а характером їх впливу на психіку людей, а відтак, на взаємини і стосунки. Тобто, вони істинні, якщо утверджують гуманізм, духовність, моральність, шляхетність у людських душах та взаєминах, незалежно від можливості наукової верифікації об'єктивної правдивості положень, на яких вони базуються. За цим критерієм істинності Е. Фромм поділив усі релігії на авторитарні та гуманістичні.

Нагадаємо, що авторитарність суб'єкта виявляється у його прагненні домінувати, панувати, домогтися беззастережної покори, слухняності так чи інакше залежних від нього людей за допомогою жорстких, імперативів, санкцій,

репресій та інших способів залякування їх [3, с. 112-113, 138-139]. Отож найвища добродійність у авторитарній релігії – це рабська покора, слухняність щодо її служителів, а найбільший гріх – критичне осмислення її догматів та нормативно-регулятивних настанов (принципів, норм, правил поведінки), освячених від імені божества. Віддаючи себе у владу служителів авторитарної релігії, особистість втрачає внутрішню свободу, право на критичне мислення і самостійні, автентично виважені та відповідальні вчинки, але здобуває комфорт конформіста [3, с. 112-121].

У гуманістичних релігіях, згідно з характеристикою Е. Фромма, центральне місце належить людині – її свободі, незалежності, розвитку, вдосконаленню її вітальних (життєвих) сил відповідно до християнських ідеалів Істини, Добра, Краси. Людина в них покликана Богом шукати вільним і неупередженим розумом істинне – віру у високий смисл життя, своє покликання і місце у світі, совість, доброзичливість і добродійність, здатність любити ближніх і себе, природу і культуру. У гуманістичних релігіях навіть ставлення до гріхів – без ненависті та злостивого презирства. За гріхи суб'єкта має карати насамперед його власна совість. Муки совісті – основа й чинник істинного каяття й спокути [4, с. 109-145].

Таким чином, *благодатні чудеса й аксіологічна істинність гуманістичних релігій – досить переконливі аргументи на користь вибору віри в Бога для ясного й критичного розуму, який ясно зрозумів, що вибирати у цьому екзистенційному семантичному полі він спроможний лиш у межах власне віри – вірити в існування або в не існування Трансцендентного, уособленням якого є Бог.* Тобто, ці аргументи з достатнім рівнем достовірності свідчать, що Бог створив матеріальний світ і людину в ньому з якоюсь високою і благою метою, яка частково відкривається людям у благодатних чудесах та гуманістично-релігійних моральних вченнях, квінтесенцією яких є християнські Заповіді Любові. (Немає можливості й потреби торкатись у цьому повідомленні гуманістично-моральних вчень інших релігій, вони висвітлені у інших наших публікаціях [4, с. 127-135]). Відтак існування цього світу, буття людства, життя кожної людини мають абсолютно благий смисл, який надає високого смислу усім їхнім життєдайним і життєстверджуючим смислам, надійно інтегрує їх. Як гласить давній християнсько-теологічний постулат: *«Esse qua esse – bonum est»* – *«Буття у якості буття є благо»*.

З роз'яснення цих положень клієнтам, а відтак пропозиції їм зробити цей розумовий, раціонально виважений екзистенційний вибір має, на нашу думку, починатись психологічна допомога, метою якої є суб'єктний стан загального благополуччя. Усі ті, що потерпають від неблагополуччя фрустраційної природи –

зумовленого неможливістю досягти бажаного і усунути небажане для них – приймуть ці аргументи, адже вони – стабільне і потужне «світло в кінці тунелю», яке може відчутно полегшити життєвий тягар фрустрації надією на остаточно благополучний фінал життєвих колізій. Або ж мусять виробити специфічно мазохістське світосприймання на кшталт представленого А. Камю. Адже стан неблагополуччя суб'єкта – це сталі негативно забарвлені емоційні переживання фрустраційного характеру. А від негативно забарвлених переживань прагнуть позбутись усі, крім деяких осіб з певними соціально-мазохістськими нахилами, притім, тим дужче, чим інтенсивніші ці переживання. Найефективніший способом такого очищення душі є усунення причин, чинників неприємних, мордуючих переживань. Але, на жаль, зробити це можна далеко не завжди.

Нагадаємо, що фрустрація – це стан суб'єкта, зумовлений об'єктивно нездоланими чи тими, що тільки сприймаються ним як нездоланні, перепонами на шляху до життєво значущих для нього цілей. Емоційним стрижнем стану фрустрації є розпач, відчай, розпука.

Вочевидь, що в такому стані перебувають невротики. Адже неврози загалом – це група найбільш поширених нервово-психічних розладів, зумовлених несприятливими для невротика (хворого на невроз) чинниками, яким він не може ефективно протидіяти, що спричиняє сталі негативно-забарвлені емоційні стани, інтегровані тривожністю, котрі цілком підпадають під характеристику «суб'єктне неблагополуччя».

Напевне, що й принаймні абсолютна більшість тих осіб, які потерпають від психогенних, психосоматичних хвороб, також перебувають у стані суб'єктного неблагополуччя. Адже психогенний розлад загалом – це хвороба, зумовлена негативно забарвленими емоційними переживаннями суб'єкта – стражданнями-мукою, страхом, тривогою, задрістю, почуттям провини і т. ін. Ці переживання носять переважно фруструючий характер, тому що їх причиною є здебільшого неспроможність суб'єкта позбутись того, що отруєє йому життя, оволодіти життєво важливими для нього об'єктами, досягнути значущої для нього мети тощо.

Модерні персонологія і неврологія стоять на тому, що елементи неврозу властиві кожному і що відмінність між хворою душею і здоровою носить лиш кількісний характер. Основним підтвердженням цієї позиції є психосоматичний характер більшості захворювань; а щонайменше ознаки таких захворювань наявні і у найздоровіших людей. Отже психологічного порятунку від стану неблагополуччя потребують чимало і тих осіб, негативно забарвлені емоційні переживання яких ще не досягли того рівня фрустрації, що призводить до

невротичних і психосоматичних хвороб. Тобто, звернення до віри в Бога може бути психічним базисом стану особистісного благополуччя і для них.

Автору цього повідомлення довелося спілкуватись з особами, які правдиво прагнули суто небуття, хотіли позбутись життя, тому що його тягар став для них надто, нестерпно важким. Тобто, вони зазнавали нестерпного душевного болю (негативно забарвленого емоційного стану), який, згідно зі Шнейдеманом, є інтегруючим, вирішально-визначальним мотивом непатологічного самогубства. У психологічному аналізі їх стану ми використали релігійні за походженням поняття - «пекло» і «рай». Вони погоджувались, що буття для них стало пеклом, а відтак раєм їм здається цілковите небуття, яке позбавить від пекельних мук, що відповідає психологічному постулату: насолода – відсутність страждання. Відтак поставало питання: А якщо перейти у небуття шляхом самогубства неможливо, як стверджує релігія? А натомість буде кара за цей смертний гріх – ще більше пекло? Можливо, й небуття як «рай», як і будь-який «рай», людина мусить заслужити?

Констатуючи, що немає незаперечних, переконливих відповідей на ці питання, ми провадили далі, що пекло нестерпного душевного болю заперечує і нищить життя, як багато іншого поганого, негативного у цьому світі. Але все живе має вітальну, життєву силу, яка дає йому насагу і спроможність долати це нищівне і утверджуватись. Звідки ця надпотужна сила у всіх її дивовижних і прекрасних проявах? Хто і навіщо створив її? І на це питання немає незаперечно-переконливої для людського розуму відповіді. Але дивовижна могутність цієї сили спонукає мудру й розважливу істоту приєднатись до неї, цілеспрямовано активізувати її в собі, а не йти проти неї, немов мерзенний ненависник чи патогенний мікроб...

Дивно, а може, навпаки, не дивно, що принаймні більшість тих осіб, котрі потерпають від «пекла» буття і вже хотіли б «раю» небуття, не кажучи вже про інших фрустрованих, які перебувають у стані неблагополуччя, досить зацікавлено й охоче сприймають і приймають таку аргументацію.

Ключовою позицією щодо диспозиційного скерування клієнта після раціонального (розумом) прийняття ним віри в Бога як творця буття як блага, а відтак – високого смислу життя людини ми взяли геніальне за екзистенційно-етичним змістом і художньо-естетичною формою афористичне висловлювання апостола Павла: «Жало смерті – гріх» (I Кор 15:56). Як зазначалось, навіть чимало з тих потенційних суїцидентів, для яких життя – реальне «пекло», а небуття – уявний «рай», бояться смерті, заподіяної самогубством, тому що, можливо, це тяжкий гріх, за який буде сувора кара – ще більше пекло. Тобто, йдеться про істотну складову істинного «страху Божого» - той, хто принаймні допускає

потойбічне життя, не може не побоюватись опинитись у ньому в Пеклі за скоєні гріхи. Цей страх смерті – базисний психологічний чинник дотримання релігійних моральних настанов.

Немає можливості й необхідності висвітлювати у цьому повідомленні психологічну феноменологію гуманістично-релігійної моральності суб'єкта – вона розкрита у інших наших публікаціях [3, с. 149-162; 4, с. 123-146]. Зауважимо лиш, що в процесі психологічної допомоги ми апелюємо і до обов'язку перед тим, тими, хто/що небайдужі, значущі для суб'єкта, з ким/чим він психологічно ідентифікований: любимі, рідні (діти, батьки, подружжя, інші близькі люди), батьківщина, нація, природа, культура та ін. Як показує досвід, актуалізоване почування обов'язку стимулює відповідну йому любов, психологічну феноменологію якої ми тлумачимо з позицій Заповідей Любові Ісуса Христа [3, с. 155-157], а раціонально, свідомо актуалізована любов посилює це почування. Тобто у психіці суб'єкта утворюється позитивно-продуктивне ревербераційне коло.

Певно, що психологічна феноменологія віри в Бога (релігійної) набуває повноти, завершеності, вражаючої духовної сили, коли її суб'єкт пережив благодать навернення, надпотужним піком якої є релігійний екстаз, має індивідуальний екстатичний досвід зустрічі з Богом і довіри Йому тощо. Така благодать – невичерпне й могутнє джерело суб'єктного, особистісного благополуччя – блажен, хто вірує. На жаль, цілеспрямовано, розумово-вольовими і відповідними дієвими зусиллями таку благодать не здобудеш [4, с. 164-165]. Але, ми відкидаємо зневажливе ставлення до охарактеризованої вище раціональної, «тільки розумом» віри в Бога як до недовершеної, «неістинної» тощо. *По-перше*, не може бути віри, як і будь-якого іншого свідомого психічного утворення, без раціонального, логічно-мисленневого підґрунтя, обґрунтування – воно є необхідною основою, базисом віри [4, с. 146-149]. *По-друге*, як показує наш досвід надання психологічної допомоги, для ясного, критичного розуму суб'єкта, котрий шукає порятунку від стану неблагополуччя фрустраційного характеру будь-якого змісту, названі вище аргументи на користь віри в Бога можуть бути цілком надійним психічним «форпостом» суб'єктного самозахисту від фрустрації життєвих незгод, духовної компенсації втрат, диспозиційного вибору любові й добродійності. Щодо благодаті навернення, якого такий суб'єкт не зазнав, він сумирно погоджується, що, можливо, Вищі Сили вважають, що йому має бути достатньо раціональної, «тільки розумом» віри.

Щодо сумнівів, які раціональній вірі суб'єкта може «підкидати» його критичний розум, використовуємо відповідні положення П. Тілліха, зокрема:



«Протиставлення віри і сумніву приводило до того, що спокійна впевненість віри підносилась як така, що цілком усуває сумнів. Насправді, зустрічається життя у вірі без сум'яття, вільне від неспокійної боротьби між вірою і сумнівами. Досягнення такого стану – природне і виправдане бажання будь-якої людини. Але навіть якщо його досягнуто, як, наприклад, людьми, котрих називають святими, або тими, кого вважають твердими у вірі, елемент сумніву, нехай і переможеного, у них все ж присутній. У святих він виявляється, згідно з житійною літературою, у вигляді спокуси, сила якої збільшується разом зі зростанням святості» [6, с. 198]. Тобто, живій вірі в Бога іманентні сумніви, тому що вона не ґрунтується на «залізних» аргументах раціонального пізнання людини, а є екзистенційним вибором без гарантій. Відтак, сумніви у вірі, які суб'єкт долає, зміцнюють його віру.

Щодо участі у житті церкви, релігійних громад, богослужіннях, ритуалах, то ми радимо робити це, якщо є бажання, тому що у їхніх формах, структурах, засобах впливу символічно представлене святе, Трансцендентне, завдяки чому Воно чуттєво сприймається і переживається як безпосередньо присутнє, наявне, що є для віри – «хлібом насущним», без якого вона стає абстрактною й порожньою [4, с. 55-83].

## ВИСНОВКИ

**1.** Науково довести чи спростувати існування Надприродного світу, інтегральним уособленням якого є Бог, неможливо. Люди можуть знати про Нього лиш те, що Він сам каже їм про себе – виявляє себе у приступних для людського сприймання й розуміння формах, а також те, що вигадала про Нього фантазія, надумало мислення людей. Отож люди мають тільки одну альтернативу у когнітивній позиції щодо Надприродного світу, Бога: вірити або в те, що Він існує, або – що не існує.

**2.** Вивчення становища людини у сучасному світі переконує, що щира віра в Бога – потужний фактор стану загального благополуччя особистості, а отже й стратегічна парадигма усіх форм психологічної допомоги.

**3.** Благодатні чудеса й аксіологічна істинність гуманістичних релігій – досить переконливі аргументи на користь вибору віри в Бога для неупередженого розуму людини. Вони свідчать, що Бог створив поцейбічний світ і людину в ньому з якоюсь високою і благою метою. Відтак існування цього світу, буття людства, життя кожної людини мають абсолютно благий смисл, який надає високого смислу усім їхнім життєстверджуючим смислам. З роз'яснення цих положень клієнтам, а відтак пропозиції їм зробити розумово виважений вибір віри в Бога має починатись психологічна допомога, метою якої є суб'єктний стан

загального благополуччя. Принаймні більшість тих, що потерпають від неблагополуччя фрустраційної природи – зумовленого об'єктивною неможливістю досягти бажаного і уникнути небажаного для них – приймають ці аргументи, адже вони – стабільне «світло в кінці тунелю», яке може полегшити життєвий тягар фрустрації надією на остаточно благополучний фінал життєвих колізій.

4. Ефективною позицією щодо диспозиційного скерування клієнта після раціонального (розумом) прийняття ним віри в Бога як творця буття як блага, а відтак – високого смислу життя є істотна складова істинного «страху Божого», суть якої полягає в тому, що той, хто повірив у потойбічне життя, боїться опинитись у ньому в Пеклі за скоєні гріхи. Цей страх смерті – базисний психологічний чинник дотримання релігійних моральних настанов.

5. Раціональна, «тільки розумом» віра в Бога може бути самодостатнім і надійним психічним базисом стану загального благополуччя особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов / Ф.Ницше, З.Фрейд, А.Камю, Ж.П.Сартр. – М.: Политиздат, 1989. – С. 222-319.
2. Москалець В.П., Олійник А.В. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник / В.П. Москалець, А.В. Олійник // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №2. – С. 71-80.
3. Москалець В.П. Психологія особистості / В.П. Москалець. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 414 с.
4. Москалець В.П. Психологія релігії / В.П. Москалець. – К.: «Академидав», 2004. – 240 с.
5. Роменець В.А. Постановня канонічної психології // Основи психології / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996. – С. 606-621.
6. Тиллих П. Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
7. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, А. Камю, Ж.П. Сартр. – М.: Политиздат, 1989. – С.143-222.
8. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 120 с.

УДК 371.015.3

Тетяна Мотрук,  
СумДПУ імені А.С.Макаренка  
м. Суми, [motruk-t@yandex.ru](mailto:motruk-t@yandex.ru)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З УПЕРЕДЖЕННЯ ІГРОЗАЛЕЖНОСТІ

*Статтю присвячено обґрунтуванню психолого-педагогічних рекомендацій профілактики азартних ігор. До них ми відносимо психолого-педагогічну просвіту, формування батьківської компетенції з проблем ігрозалежної поведінки, психокорекційну роботу, ранню діагностику ігрозалежності, вказуємо на роль соціально-правової політики держави. Стаття містить дані діагностики ігрозалежності.*

**Ключові слова:** азартні ігри, психолого-педагогічна профілактика, молоді.

*This paper focuses on the reasoning the psycho-pedagogical recommendations of gambling prevention. It includes psycho-pedagogical education, forming of parental competence in gambling problem behavior, developing and psycho-corrective work, timely diagnosis gambling addiction and the role of social and policy in state. The article contains diagnostic gambling data. It is specified on the characteristics of the primary and secondary gambling prevention.*

**Keywords:** gambling, psycho-pedagogical prevention, youth.

**Актуальність.** Сьогодні в країні, як ніколи, особливо гостро стоїть питання соціальної активності молоді, її громадянської позиції. Переломний для країни момент у політиці та економіці певним чином зосередив увагу суспільства на проблемних ділянках функціонування держави. Динамічність сучасного життя, наявність емоційної напруги, фізичних і психічних навантажень зумовлюють пошук адекватних способів відпочинку та відновлення. Одним із видів психологічного розвантаження є гра. Серед великої кількості існуючих ігор люди, особливо це стосується юнаків, обирають такі, що відповідають їх сприйняттю себе як дорослої людини, та є доступними, соціально привабливими, часто не вимагають особливих умінь і навичок, на перший погляд, потребують мінімальних капіталовкладень. Зону ризику становлять комп'ютерні та азартні ігри та інтернет-залежність. Психолого-педагогічна робота формування свідомої, відповідальної особистості передбачає, в першу чергу, впровадження системи профілактики виникнення девіантної поведінки, зокрема адикцій.

**Метою роботи** є обґрунтування низки психолого-педагогічних напрямів психопрофілактичної роботи з упередження та запобігання ігрозалежності.

Осіб, що мають психологічну залежність, яка проявляється у нав'язливому захопленні комп'ютерними або азартними іграми, називають ігрозалежними. Окремим блоком потрібно розглядати «Інтернет-залежність», яку часто згадують в контексті з ігровою залежністю. Цей термін був запропонований Goldberg (1996) для опису непереборного бажання користуватися Інтернетом. Goldberg характеризує Інтернет-залежність як таку що «має пагубний вплив на побутову, навчальну, соціальну та психологічну сфери діяльності». Останнім часом також набув популярності термін «патологічне використання комп'ютера» (PCU - pathological computer use), який вживається для ідентифікації ситуацій, де комп'ютер використовується для отримання інформації, що далеко виходить за межі професійних інтересів. У цій роботі наголос, в першу чергу, буде зроблено на профілактиці ігрозалежної поведінки.

Розуміння важливості досліджувань ігрозалежності, як одного з видів адиктивної поведінки та пошук адекватних психокорекційних підходів у вирішенні даної проблеми можна спостерігати серед науковців та фахівців самих різних наукових напрямків. У межах великої кількості психологічних напрямів існує своє бачення причин ігрової залежності. Відповідно можуть розглядатися і мішені для психокорекційного втручання. Кожна концепція описує значущий, важливий компонент розвитку порушення, що говорить про неоднозначність та багатогранність цього питання. Як приклад, може бути запропонована одна з психоаналітичних позицій. Йдеться про об'єктивно і суб'єктивно погану здатність переносити труднощі повсякденного життя, постійні докори в непристосованості і відсутності життєлюбства з боку близьких та оточуючих, що формують у адиктивних особистостей прихований «комплекс неповноцінності». Вони страждають від того, що відрізняються від інших, від того, що не здатні «жити як люди». Однак такий тимчасовий «комплекс неповноцінності» обертається гіперкомпенсаторної реакцією. Від заниженої самооцінки, навіюваної оточуючими, індивіди переходять відразу до завищеної, минаючи адекватну. Поява почуття переваги над оточуючими виконує захисну психологічну функцію, сприяючи підтриманню самоповаги в несприятливих мікросоціальних умовах - умовах конфронтації особистості з сім'єю або колективом. Почуття переваги ґрунтується на порівнянні «сірого болота», в якому знаходяться всі оточуючі, і «справжньої, вільної від зобов'язань життя» адиктивної людини.

Посилаючись на дослідників та практиків у роботі з ігрозалежністю, можна стверджувати, що подолання даної складної проблеми може відбутись лише у випадку комплексного підходу до її вирішення, коли до уваги береться як найбільше факторів, що складають причину її виникнення.

На рівні Всесвітньої організації здоров'я під профілактикою маються на увазі науково обґрунтовані і своєчасно вжиті дії, спрямовані на:

- 1) запобігання можливих фізичних, психологічних чи соціокультурних колізій в окремих індивідів та груп ризику;
- 2) збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей;
- 3) сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкриття їхніх внутрішніх потенціалів.

Відповідно до установки ВОЗ, можна виділити первинну та вторинну профілактику. Обидва види профілактики й попередження ігрозалежності припускають необхідність як зовнішніх (певних організаційних заходів), так і внутрішніх, або власне психологічних, заходів.

Первинна профілактика передбачає комплекс заходів, спрямованих на попередження ігрозалежності серед широких верств населення, в цілому, та серед підлітків та юнацтва, зокрема.

У поняття первинної профілактики комп'ютерної та ігрової залежності ми включаємо комплекс профілактичних та виховних психолого-педагогічних заходів, що забезпечують стійкість до агресивного впливу інформаційного середовища. Такі міри дозволяють попередити загрозу формування залежності серед неповнолітніх.

Під вторинною профілактикою слід розуміти заходи, спрямовані на ранню діагностику вже існуючої проблеми, психокорекційні втручання з метою зупинити процес на початкових стадіях та не допустити патологічних форм розвитку ігрозалежності. Для цього потрібні: 1) розробка та впровадження комплексу методів для діагностики ігрозалежності юнаків; 2) розробка та впровадження заходів, спрямованих на психокорекцію емоційних станів, так як формування ігрозалежності відбувається на емоційному рівні.

Існує значна кількість осіб, яка потребує кваліфікованої спеціалізованої допомоги з проблеми ігрозалежності. За даними нашого опитування, в якому приймали участь 524 юнака міста Суми віком від 17 до 21 року, у 25,6 відсотків респондентів виявлено ігрозалежність за даними на 2008 – 2011 роки. Опитування що до залежності від інтернету не проводилось. Але з високим ступенем вірогідності можна стверджувати, що відсоток інтернет-залежних не є нижчим.

В роботі з будь-якими залежностями важливо розуміти глибину патологічності клієнта. Наявність у патологічних гравців специфічного набору симптомів передбачає обов'язкові консультації з лікарем психотерапевтом або психіатром, та можливе фармакологічне втручання. Юнаки з непатологічним



рівнем ігрозалежності, яких в роботі ми описували як групу з наявністю ігрозалежності, в результаті контрольного етапу формувального експерименту продемонстрували певні позитивні зміни як у ставленні до гри, так і в усвідомленні своєї відповідальності за можливі наслідки.

Однак, можна стверджувати, що первинна профілактика забезпечує найбільш високу якість результату. Якщо первинна профілактика здійснюється за різними напрямками, із залученням спеціалістів різного профілю, то досягається найбільш повний ефект. Оскільки вторинна профілактика відбувається вже по факту існування ігрозалежності, то її кінцевий результат може бути менш повним, ніж при первинній профілактиці.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної науки закладені продуктивні підходи до створення теоретичної, методологічної та практичної бази превентивної психології та педагогіки, створені моделі профілактики хімічних залежностей в освітніх установах з підлітками групи соціального ризику (С.А. Белічева, Т.Ю. Больбот, І.П. Лисенко, Н.Ю. Максимова, Н.А. Сирота, Л.Н. Юрьєва, В. . Ялтонський та ін.), використовуються активні методи навчання, різноманітні тренінги, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інноваційними методиками (В.В. Власенко, С.В. Васьківська, Р.Р. Гаріфулін, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, К.Н. Пилипенко, Н.І. Пов'якель, В. Ромек, Г.Є. Улунова та ін.).

Стратегія первинної профілактики ігрової та комп'ютерної залежності передбачає початок втілення превентивних заходів на якнайбільш ранніх етапах розвитку людини. У вік сучасних технологій, які швидко розвиваються, доцільною може бути робота з батьками дошкільників, з молодшими школярами, підлітками. Це послідовність спеціальних профілактичних заходів, які здатні забезпечити необхідну психологічну підтримку. Вони спрямовані на формування особистісних ресурсів, що забезпечують розвиток у дітей та підлітків соціально-нормативного життєвого стилю з домінуванням здорового способу життя, дієвої установки на грамотне і відповідальне вміння користуватися мультимедійними засобами, а також на ресурси родини.

Зазначаємо, що традиційний проблемно-орієнтований підхід, в якому акценти робляться на негативних наслідках ігрової та комп'ютерної залежностей, не забезпечує досягнення поставленої мети. Проблема попередження ігрозалежності, яка базується лише на основі локалізації негативних наслідків, не усуває причини, що породжують психологічну та особистісну деградацію, і спонукає дітей та підлітків знову і знову повертатися у світ віртуального спілкування, уникаючи реального. Ставити сьогодні питання про повне

попередження розвитку комп'ютерної та ігрової залежності серед неповнолітніх абсолютно нереально. Тому самою дієвою, на наш погляд, є стратегія стримування. Вона передбачає створення системи позитивної профілактики, яка орієнтується не на патологію, не на проблему та її наслідки, а на потенціал психологічного здоров'я, що захищає від виникнення проблем, освоєння і розкриття ресурсів психіки й особистості, підтримку особистості, допомоги їй в самореалізації власного життєвого призначення.

Модель психолого-педагогічної профілактики ігрової залежності у молодіжному середовищі включає психолого-педагогічну роботу з юнаками, в тому числі, з групи соціального ризику, врахування особливостей особистісних дезадаптивних рис, що сприяють формуванню ігрозалежності, мікросоціальне середовище, зокрема, роботу з сім'єю, теоретичну і методичну підготовку психологів, педагогів, соціальних працівників.

Зміст кожного напрямку профілактичної діяльності, сукупність методичного, діагностичного забезпечення процесу сприяють досягненню ефективних результатів профілактичної роботи в освітніх установах, а саме: орієнтування підлітків на здоровий спосіб життя, на розвиток вискооефективних поведінкових стратегій, особистісних ресурсів, креативних здібностей та комунікативних навичок; зниження рівня дезадаптації в підлітків; формування готовності підлітків, педагогів та батьків до взаємодії в рамках педагогічної профілактики ігрових залежностей. Сукупність педагогічних принципів, педагогічних профілактичних програм, форм і методів роботи з юнацтвом спрямована на попередження ігрових залежностей. Саме на це орієнтовані програми освітньої роботи з педагогами та батьками з метою попередження цілісного позитивного впливу на особистість.

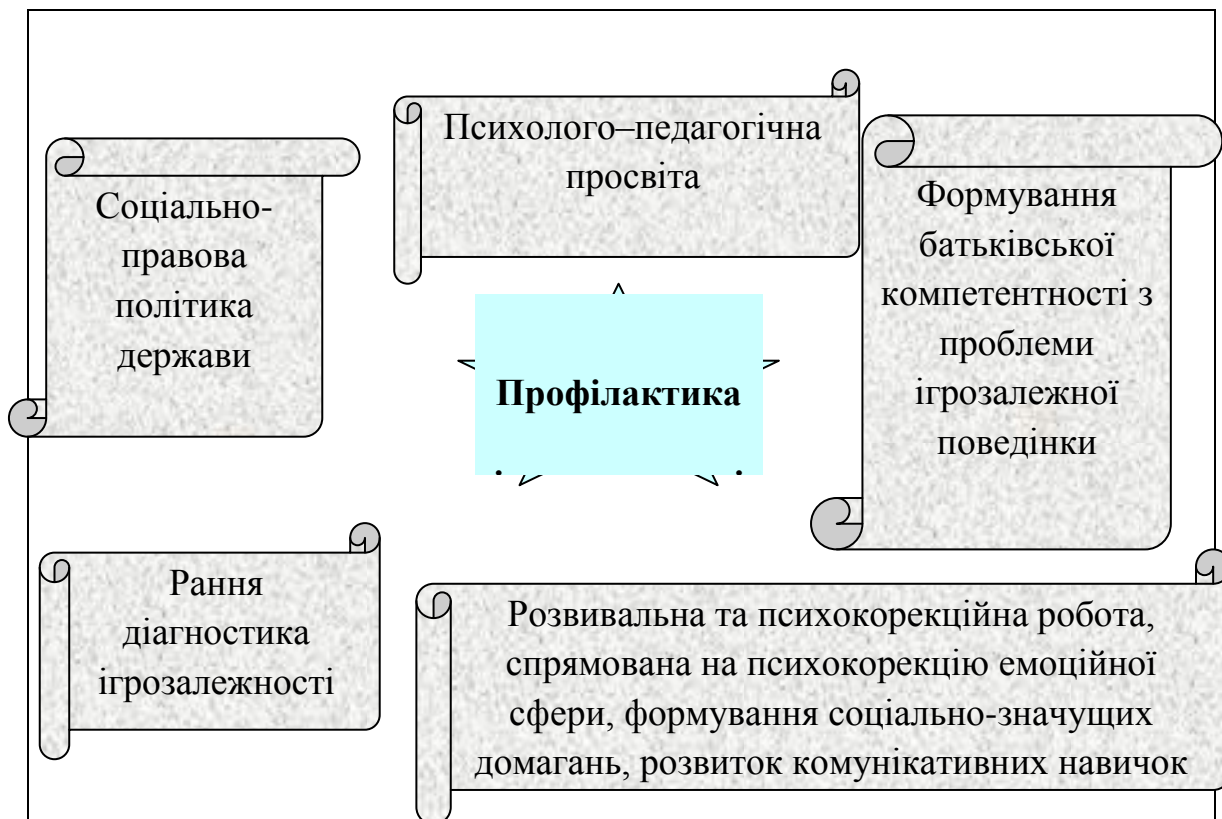
Ми пропонуємо розглядати напрямки організації психолого-педагогічної профілактики ігрозалежності в рамках моделі, яка містить окремі чітко виражені напрямки роботи. У цьому випадку ми розглядаємо профілактику, в цілому, як основу для підтримання постійних зв'язків з особистістю ігрозалежного, засобом для виявлення його особливостей, мотивів його вчинків, створення позитивного фону для індивідуальних впливів і постійної корекції поведінки (рис. 1).

На практиці зазначена модель має наступну структуру:

1. Психолого-педагогічна просвіта як складова профілактики ігрозалежності передбачає єдність психосоціальних методів, спрямованих на поглиблення в населення (вчителів, вихователів, школярів, батьків, громадськості) знань щодо причин, перебігу, наслідків ігрозалежності.

Психологічна просвіта – основний спосіб і, одночасно, одна з активних

форм реалізації завдань психопрофілактичної роботи. Профілактика ігрозалежності передбачає використання різних способів, таких як:



**Рис. 1.** Модель напрямків роботи з профілактики ігрозалежності.

- 1) вербальні (бесіда, лекція, тематичний семінар, виступ по радіо, на телебаченні);
- 2) публіцистика (друковані та електронні ЗМІ);
- 3) наочні (плакат, буклет, пам'ятка);
- 4) інтернет і розміщення тематичної інформації на web-сайтах тощо. При цьому відбувається формування наукових установок і уявлень про ігрову та комп'ютерну залежність; громада отримує інформацію з цього питання; формується стійка потреба в застосуванні і використанні психологічних знань з метою ефективної соціалізації підростаючого покоління та з метою власного розвитку.

Необхідність глибокої, серйозної психологічної просвіти із вказаної проблеми вимагає тісної взаємодії всіх учасників процесу. Наприклад, низька мотивація в батьків в цьому питанні може призвести до того, що небезпека для дитини потрапити в групу ризику може суттєво зрости.

2. Формування батьківської компетентності з проблеми ігрозалежної поведінки.

Батьківська компетентність в області ігрозалежної поведінки передбачає наявність знань про стилі виховання та особливості родинного спілкування, які можуть сприяти ігрозалежності. Батьки повинні знати фактори, що значно підвищують рівень можливого переходу від ситуативного бажання грати в комп'ютерні ігри та випадкових зустрічей з азартними іграми до формування патологічного гемблінгу. Фахівці наводять ці фактори за зниженням ступеня значущості: належність до постійних та проблемних гравців в юнацькому віці, чоловіча стать, делінквентність, зловживання ПАР, ранній початок азартних та комп'ютерних ігор, батьківська історія гемблінгу або інших залежностей, низька шкільна успішність [22].

Два фактори, пов'язаних з групою проблемного гемблінгу: батьківська гемблінг-історія і низька шкільна успішність можуть більше стосуватися специфічних проблем ігрозалежності. Дослідники вважають, що група підвищеного ризику може мати тенденцію до виникнення пізніших проблем з азартною грою, які є вторинними в порівнянні з більш фундаментальною лінією делінквентного стилю життя.

Батькам потрібно виявити максимум терпіння та наполегливості, щоб підтримувати підлітка, юнака в подоланні життєвих труднощів, передавати досвід подолання кризових ситуацій, навчати вмінню регулювати свої емоції, будувати стосунки з однолітками, управляти своїм часом. Доречною в подібних ситуаціях є консультація фахівця-психолога або психотерапевта (виявлення можливих депресивних розладів), їх спільна психокорекційна робота, в тому числі спрямована на розв'язання сімейних конфліктів.

3. Діагностику ігрозалежності ми проводили, використовуючи опитувальник «Анти-гемблінг», опитувальник «Визначення залежності від комп'ютерних ігор» та метод репертуарних решіток Дж. Келлі. За основу моделі використаної нами репертуарної решітки ми взяли решітку, описану Дж. Келлі під назвою «репертуарний тест ситуаційних можливостей», яка згадується в роботі Ф. Франсели, Д. Баністера як «Решітка залежності» [4; 5]. При роботі з решіткою такого типу клієнт встановлює зв'язки між людьми та ситуаціями. Цей метод репертуарних решіток не призначений для оцінок рівня «залежності – незалежності» людини відносно будь-якої загальної шкали. Задача дослідження полягає в тому, щоб «виявити притаманний кожній людині розподіл залежностей» [3].

4. Розвивальна та психокорекційна робота, спрямована на психокорекцію

емоційної сфери, формування соціально-значущих домагань, розвиток комунікативних навичок та психокорекцію емоційної сфери, формування соціально-значущих домагань, розвиток комунікативних навичок. У запропонованій психокорекційній програмі передбачено роботу з підструктурами когнітивно-рефлексивного, поведінкового та соціального блоків, визначено ставлення до емоційних станів як до сутнього чинника в формуванні ігрозалежності. Емоційні стани ігрозалежних юнаків визначені нами як мішень психотерапевтичних втручань тому, що саме емоційна складова є невід'ємною та поєднуючою частиною всіх аспектів існування особистості.

До психотехнічних прийомів корекції емоційних станів ігрозалежного юнацтва відносимо: 1) володіння прийомами усвідомлення емоційних станів у ситуації «тут і зараз»; при цьому осмислення ситуації з позиції як учасника, так і стороннього спостерігача, тобто вміння розглядати ситуацію з різних точок зору; 2) володіння прийомами саморегуляції для набуття контролю за емоційними станами; 3) володіння прийомами релаксації для «зняття» емоційного збудження, створення можливості керувати процесами організму та психіки; 4) прийоми самовизначення: при цьому важливим є внутрішнє налаштування на раціональне осмислення ситуації, яка викликає зміну емоційного стану, наприклад перед початком гри; 5) когнітивне переструктурування: при цьому відбувається корекція ірраціональних заборон, характерних для сучасного суспільства.

Зауважимо, що вправи та техніки, запропоновані в програмі КЕСТІ, спрямовані на розв'язання комплексу завдань та мають декілька цільових складових. Серед них такі, як особистісна, емоційна, мотиваційна, комунікативна, соціальна складові та інтеграційна частина. Психокорекційна програма містить послідовність спеціальних профілактичних заходів, які передбачають формування соціально-нормативного життєвого стилю з домінуванням здорового способу життя, дієвої установки на грамотне та відповідальне вміння користуватися мультимедійними засобами [3].

5. Соціально-правова політика держави по створенню нормативно-правової та законодавчої бази що до регулювання грального бізнесу.

15 травня 2009 року Верховна Рада прийняла Закон України «Про заборону грального бізнесу в Україні» [1]. Ми вважаємо, що законодавчі заходи на рівні держави і, зокрема, прийняття вказаного Закону, сприяли обмеженню появи нових гравців у середовищі юнацтва. Відразу після прийняття Закону велись розмови про створення спеціальних «гральних зон». Пропонувалося використовувати досвід європейських країн, де гральний бізнес існує, але держава його контролює та отримує податки.



12 червня 2011 року було прийнято поправку до вищезазначеного Закону, в якій уточнюється поняття грального бізнесу, а саме: «гральний бізнес – діяльність, пов'язана з організацією, проведенням та наданням можливості доступу до азартних ігор у казино, на гральних автоматах, комп'ютерних симуляторах, у букмекерських конторах, в інтерактивних закладах, в електронному (віртуальному) казино незалежно від місця розташування серверу». В цій поправці також чітко визначено категорію азартних ігор.

В Україні ігровий бізнес, на сьогоднішній день, знаходиться «у підпіллі», про яке знають як правоохоронці, так і більшість громадян. Він нікуди не зникав. Індустрія ігрового бізнесу передбачає отримання надприбутків, й тому розважальні заклади працюють, відбувся лише перехід на комп'ютерну техніку, а гральні установи тепер мають іншу назву. В так званих «інтерактивних комп'ютерних клубах» пояснюють, що тут використовувати безпосередньо інтернет для передачі електронної пошти або пошуку інформації вам навряд чи захочеться, так як година користування коштує від 50 гривень та більше. В таких клубах пропонується «високотехнологічний» відпочинок: те, що раніше мало вивіску «Казино», зараз приховується під назвою «інтерактивні інтернет-розваги».

Отже, запропонована низка психолого-педагогічних методів та прийомів психопрофілактичної роботи з упередження та запобігання ігрозалежності включає ранню діагностику ігрозалежності; розвивальну та психокорекційну роботу, що спрямована на психокорекцію емоційної сфери; формування соціально-значущих домагань, розвиток комунікативних навичок психолого-педагогічну просвіту; формування батьківської компетентності з проблеми ігрозалежної поведінки.

Таким чином, лише спільні зусилля держави, психологів, педагогів, родини, небайдужої громади будуть дієвими в роботі з попередження та профілактики ігрової та комп'ютерної залежності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про заборону грального бізнесу в Україні»: від 15 травня 2009 року №1334-VI // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – К.: Парлам. вид-во, 2009, №38. – С. 536.
2. Ениколопов С. Психологические проблемы патологического влечения к азартным играм / С. Ениколопов, Д. Умняшкина // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.82-99.
3. Мотрук Т.О. Програма психологічної корекції емоційних станів

- ігрозалежних юнаків (КЕСТІ) / Т.О.Мотрук. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. – 72 с.
4. Мотрук Т.О. Технологія застосування репертуарних решіток при діагностиці проблеми ігрозалежності молоді / Т.О.Мотрук // Практична психологія у системі вищої школи: монографія / [за ред. Т.В.Бушуєвої, С.О.Ставицької]; авт. кол. каф. практи. психології та психотерапії. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 246-263.
  5. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Фей Франселла, Дональд Баннистер; под. ред. Ю.М.Забродина, В.И.Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

УДК 378.015.31:17.022.1

**Олександр Нікітін,**

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
м. Мелітополь, [zan-ivan@yandex.ru](mailto:zan-ivan@yandex.ru)*

## **ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ)**

*Метою статті є теоретичний аналіз проблеми духовного розвитку особистості. Автором здійснено аналіз існуючих підходів щодо визначення поняття „духовність”, „духовна сфера”, „духовний розвиток”. Визначено, що в науковій літературі духовність розглядається як інтегративна якість особистості, що визначає цінності, які формують людяне відношення до інших, гуманізм, забезпечують духовний розвиток особистості. На основі результатів дослідження визначаються перспективи подальшої роботи в окресленому напрямку.*

**Ключові слова:** *духовність, духовна сфера, духовний розвиток, духовний саморозвиток, свідомість, самосвідомість, цінності.*

*The aim of the article is a theoretical analysis of the problem of spiritual development. The author analyzed the existing approaches to the definition of the notion „spirituality”, „spiritual sphere”, „spiritual development”. It is defined, that the spirituality is considered in scientific literature as integrative quality of personality, which is determined the values, which are formed human attitude to others, humanism,*

*is ensured the personality's spiritual development. The perspectives for the further research on the basis of above-mentioned results are outlined.*

**Key words:** *spirituality, spiritual sphere, spiritual values, spiritual development, spiritual self-development, awareness, self-consciousness, values.*

**До постановки проблеми.** Сьогодні більшість науковців об'єднує спільне прагнення досліджувати процеси та умови формування морально-духовної особистості майбутнього фахівця на засадах сучасних педагогічних підходах. Проблема розвитку та формування духовності майбутнього педагога має важливе значення в предметному полі психологічної науки. Особливо значущою є вона в онтологічному плані, оскільки духовність є одним із найголовніших аспектів становлення особистості вчителя.

Загальне духовне оновлення сучасного суспільства неможливе без відповідного оновлення освітньої галузі. Сьогодні освіта, особливо вища освіта, здійснює провідний вплив на формування та всебічний розвиток особистості майбутніх фахівців. Що стосується майбутніх учителів загальноосвітніх закладів, то, на жаль, під час їх професійної підготовки у ВНЗ більшість уваги спрямовується на якість та кількість засвоєних ними знань, вмінь та навичок. На жаль, у традиційній системі освіти недостатньо уваги приділяють проблемам їх особистісного та духовного розвитку. В цьому контексті слід зазначити, що вчитель, перш за все, являє собою взірець для наслідування. Саме вчитель буде закладати потенціал майбутнього духовного розвитку наших нащадків.

Отже, проблема духовного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах оновлення сучасної системи освіти є надзвичайно гострою та актуальною, оскільки саме від рівня духовного розвитку майбутнього фахівця залежить й рівень духовного розвитку підростаючого покоління.

**Аналіз стану розробленості проблеми.** Сучасна наука має велику кількість наукових підходів щодо визначення та вивчення проблем духовного розвитку особистості. Так, Г.О. Балл, О.І. Даниленко, М.В. Данилов, Г. Сафар, Л.Н. Смирнова, Л.Г. Федотова, М.І. Шапир досліджували феномен духовної культури. С.С. Андрєєв, З.Г. Залевська, Г.В. Кузнецова, Д.О. Леонтєв, О.В. Парамонова, В.В. Шпаковський, В.Я. Ядов досліджували духовні цінності особистості. Психологічний аналіз проблеми духовності здійснили М.Й. Боришевський, О.В. Киричук, Є.О. Помиткін, В.А. Пономаренко, М.В. Савчин. Цікавий аналіз духовного розвитку особистості здійснили представники гуманістичної психології К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мей. І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, О.П. Колісник,

В.П. Москалець розглядають духовність як феномен, стрижнем якого є певна система цінностей людини.

Підкреслювали важливість духовності у становленні, функціонуванні і розвитку особистості дослідники Б.С. Братусь, В.П. Зінченко, Ф.Є. Василюк, В.І. Слободчиков. Видатні вітчизняні науковці І.Д. Бех, П. Блонський, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський досліджували проблеми духовного виховання підростаючого покоління в системі позанавчальної діяльності. А. Адлер, В.Х. Артюнов, А.Ц. Гармаєв, С. Гроф, А.О. Зоткин, О.І. Климичин, О.В. Киричук, Н.А. Коваль, А.С. Легай, М.М. Моргунов, Г.С. Мурніна, О.М. Олексюк, Є.О. Помиткін, Г. Райх, К. Роджерс, О.М. Семашко, В.В. Сивков досліджували особливості та проблеми духовного розвитку особистості.

**Мета статі** полягає у теоретичному аналізі наявних підходів щодо визначення духовності та духовного розвитку особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема духовності цікавила мислителів ще з античних часів. Так, традиційно духовність поєднує в собі пізнавальні, моральні й естетичні ознаки, які виражені через істину, добро й красу. Саме так духовність розуміли відомі філософи античності (Аристотель, Демокрит, Платон), видатний німецький філософ Г.Гегель, вітчизняні філософи (М.Бердяєв, В.Зеньковський, І.Льїн, В.Соловйов та ін).

Цій проблемі присвячено багато наукових праць видатних зарубіжних та вітчизняних філософів. Зокрема вивченню внутрішнього духовного світу людини присвячені наукові доробки І. Канта, Е. Фромма, К. Юнга, Г. Сковороди, П. Юркевича, В. Соловйова, С. Франка та ін. Відомими філософами Л. Буєвою, С. Кримським, М. Каганом, П. Симоновим, О. Уледовим, С. Пролєєвим, В. Федотовою духовність аналізується як характеристика внутрішнього суб'єктивного світу людини, духовного світу особистості. Водночас вчені доводять, що духовність не може розвиватися й існувати за межами розуму, раціональності, культури мислення, пізнавальної діяльності, але й лише до них вона не зводиться. Духовність є джерелом, яке потребує, щоб його відкрили і доклали зусиль для збереження і розвитку.

На нашу думку, цікавими роздумами з приводу цієї проблеми є уявлення представників філософії екзистенціалізму А. Камю, Ж.-П. Сартра, М. Хайдегера, К. Ясперса. Вони пов'язували реалізацію духовного ідеалу особистості зі свободою. В. Франкл зазначав, що свобода людини полягає в її здібності підійматися над власною обумовленістю. Саме духовна особистість приймає

рішення про духовний характер, вирішуючи сама за себе, людина формує свою долю й себе як особистість.

М. Бердяєв розумів духовність як найвищу якість, цінність, найвище досягнення в людині. Він підкреслював, що саме завдяки духовності людина змінює, відтворює, просвітлює природний та історичний світ. Духовна людина не боїться взяти на себе відповідальність не тільки за свою долю і за долю своїх близьких, але й за долю свого народу, людства, всього світу. Філософ наголошував, що найвищою метою життя є не економічна, не соціальна, а саме духовна. Духовність є метою і досягненням самої людини, тобто результатом її певних цілеспрямованих зусиль [3, с. 319].

С. Франк під духовністю розумів „внутрішнє життя, зв'язок людських глибин з надприродним початком” [11, с.80-98]. Вчений підкреслював, що найвища духовність притаманна християнству, яке у символічній формі узагальнює загальнолюдські духовні цінності.

Сучасний науковець Л.Б. Цибенко зазначає, що духовність – домінування у людини духовно-моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. Критерії духовного світу суспільного життя – оцінки цінності, переконання, ідеали, цілі, норми поведінки, орієнтири та інші регулятивні компоненти людської діяльності – завжди підпорядковані суспільним соціальним, національним, історичним вимогам часу та простору. Вони підпорядковані тимчасовості нашого перебування у світі реальності. Зрозуміло, що при зміні соціальних формацій відбувається переоцінки критеріїв духовного життя [12, с. 358].

На думку П. Симонова, духовність виражає якість особистості, що становить собою соціальну цінність, потребу в пізнанні, у прагненні до добра, співпереживання. М. Пирогов визначає духовності через аксіологічні виміри. Він розуміє духовність як стан „відкриття”, „спрямування”, розгортання, „таємничого джерела” - духу, як поєднання людини з вічними, святими, чистими, високими божественними істинами на основі натхнення (самотворчості). За визначенням І. Огієнка, виховним ідеалом українського суспільства є національно свідомо, вільна, всебічно розвинена й освічена особистість. І. Огієнко стверджував: щоб бути духовно і морально вихованою людиною, не обов'язково бути християнином; кожна з релігій пропагує чистоту людської свідомості, а люди обирають вже свій власний шлях, тому що душа – це внутрішній образ ідеалів добра, патріотизму, соціальної гармонії – всього того, чим живе людина [8, с. 24].

На думку Ш.О. Амонашвілі, „поняття „дух”, „душа” та „духовність” входять у педагогічний простір, традиційно пов'язуючи духовність з об'єднанням трьох основних цінностей людського буття (істини, добра, краси), відповідно



виділяючи три сфери духовної діяльності – пізнання, мистецтво, мораль” [1, с. 103]. Вчений зазначає, що духовність пов’язана передусім з характеристиками свідомості особистості та тісно пов’язана із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям.

Слід зазначити, що розгляд духовності не може обмежуватися лише філософсько-педагогічними підходами. У деяких психологічних джерелах духовність трактується як особистісна якість, в інших – як певна риса.

М.Й. Боришевський розглядав духовність як багатовимірну систему утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого як соціального індивіда. Духовність – це втілення моральності у реальному контексті життєдіяльності особистості як носія високих гуманних чеснот [5, с.409].

Є.І. Кульчицька підкреслює, що духовність як психологічне явище виявляється в процесі взаємодії людини з навколишнім світом: це спрямованість інтересів, здібність до пізнання, засвоєння і створення духовних цінностей. Згідно з думкою Г.Шевченко, „духовність – це властивість людини, яка дозволяє на культурно-цивілізованому, еколого-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з „пізнанням” серця” [13, с. 7].

Духовність, з точки зору Л. Собчик, є вищим рівнем самосвідомості людини і емоційно диференційованого ставлення до явищ навколишньої дійсності. Насичене духовним багатством життя, за переконаннями дослідниці, передбачає не лише інтегрування в образ власного „Я” величезного обсягу інформації про довколишній світ, але й можливість розглядати своє „Я” в контексті світобудови. При цьому людина виступає не в якості пасивної ланки, а в ролі суб’єкта діяльності. Духовною є особистість, яка прагне зрозуміти своє призначення у цьому світі, намагається надати своєму життю сенсу і активно реалізує власний потенціал в ім’я певних ідеалів, а не виключно егоїстичних цілей [2, с. 36].

Зміст ознак духовності відзначається складністю, тісною системною взаємопов’язаністю. Тому дослідники намагаються з’ясувати, на якому етапі особистісного розвитку духовність стає доступною для людини.

Аналізуючи подані визначення, можна уявити собі духовність як різноманітні поєднання інтелектуальних, моральних, етичних та естетичних характеристик людини. Слід зазначити, що духовність не просто інтегрує у собі найвищі надбання особистості, вона сама виступає певним новоутворенням у процесі розвитку людини. Поряд з емоційною, волювою, інтелектуальною

сферою в науковому обігу звичним є вживання поняття „духовна сфера особистості”.

На жаль, в науковій літературі немає точної структури духовної сфери, частіше за все зустрічається аналіз або духовного світу людини, або духовної сфери суспільства взагалі. Але, після детального аналізу різноманітних наукових джерел [7, 9, 10], присвячених вивченню духовності особистості, ми можемо надати наступні характеристики духовної сфери особистості: 1. Духовна сфера особистості – це сукупність ідеальних, нематеріальних утворень людини, що включає в себе ідеї, ідеали, цінності, релігію та вірування, мораль та моральність, творчість та культуру. 2. Духовна сфера особистості визначає моральні та емоційні стани людини, її життєві пріоритети, особливості ставлення до себе, до справи, та до інших людей, тобто особливості міжособистісних відносин, критерії добра та зла, пошук сенсу життя й визначення власного місця в ньому, а також мотиви та внутрішні стимули її поведінки. 3. Духовна сфера особистості включає в себе внутрішні стани та внутрішні стремління людини, які пов’язані з традиціями, менталітетом, моральними принципами. 4. Духовна сфера людини містить в собі духовну культуру (наукову, філософсько-світоглядну, правову, моральну, художню), яка формує певний тип особистості згідно інтересів суспільства, регулює поведінку людини в процесі її взаємовідносин із суспільством, з природою та оточуючим середовищем.

Отже, духовна сфера особистості включає в себе всі ті необхідні компоненти, які виражають нерозривний зв’язок індивіда з суспільством. Духовна сфера особистості – це складна система, до складу якої входять: духовні потреби в пізнанні оточуючого світу, в самовираженні засобами культури, мистецтва, інших форм діяльності, у використанні досягнень культури та інше; знання про природу, суспільство, людину та самого себе; віра в істинність тих переконання, які розділяє людина; уявлення; переконання, що визначають людську діяльність у всіх її проявах та сферах; цінності, які лежать в основі відношення людини до світу й до самої себе й надають сенс її діяльності та виражають її ідеали; почуття та емоції, в яких виражаються відношення людини з природою та суспільством; цілі, котрі особистість свідомо ставить перед собою.

На думку американського дослідника Гельмута 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. 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 вини та інші вищі переживання» [10, с. 134-135].

О.П. Колісник зазначає, що духовність спільноти пропонує своїм членам задля чого жити і як жити. Під „духовністю” вчений розуміє переживання міри безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформувалися у смисли [7, с. 23].

Що стосується поняття „духовний розвиток” то Е.О. Помиткін зазначає, що духовний розвиток є процесом самоідентифікації особистості з власним „Я”, в ході якого вона підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. У цьому процесі відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності. Орієнтирами на шляху духовного сходження особистості є ідеали, цінності й смисли [9, с.32-33]. О.П. Колісник у своїй моделі духовного саморозвитку визначав три так звані потоки: буттєвий (онтичний), рефлексивний (гностичний) і духовний (аксичний) [7, с.87]

На думку І.Д. Беґа, духовний розвиток особистості відбувається в процесі ситуативних та організованих впливів незалежно від того, адресовані вони конкретно їй чи групі, у якій вона перебуває [4, с.59]. Вчений зазначає, що духовне вдосконалення особистості пов'язане не лише з керованим вихованням, адже її духовне життя різноманітне і передбачити у виховному процесі всі його відтінки практично неможливо. З духовними проблемами впродовж життя людина має впоратися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми мисленнєвими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає певні аспекти внутрішнього світу особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я [4, с. 60].

С. Гроф під духовним розвитком має на увазі шлях до розширеної свідомості, „яка дозволяє особі сприймати речі, що раніше були недосяжні для неї, і завдяки цьому трансцендувати колишні обмеження часу і простору. Шляхами доступу до нового стану є спеціальне дихання, відповідна музика і фізична робота; іноді він досягається спонтанно” [6, с. 153]. На відміну від цього Ган Ф. де Віт пов'язує духовний розвиток із формуванням таких особистісних

якостей, як мужність, співчуття, радість, ясність розуму, мудрість. Головними шляхами до духовності є, на погляд вченого, „роздумування, медитація і молитва”. Ж.М. Юзвак розглядає духовний розвиток як „процес розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтаціях суб'єкта шляхом гармонії психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самого себе через усвідомлення їх всезагальної єдності” [14, с. 127].

Отже, під духовним розвитком особистості більшість вчених розуміє процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, оволодіння загальнолюдськими, соціокультурними, національними цінностями і досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку кожної особи.

**Висновки.** 1. В науковій літературі духовність розглядається як інтегративна якість особистості, що визначає смисложиттєві цінності, які формують людяне відношення до інших, гуманізм, забезпечують духовний розвиток особистості. Вчені зазначають, що духовність починається із вчинків, виявлення моральності. Більшість вчених зазначає, що духовність являє собою специфічно людську якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності й зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини.

2. Духовність – це прагнення особистості до вічних цінностей, це конкретний сенс людського життя, специфічна якість поведінки особистості. Поступ до високого рівня духовності як конкретної людини, так і суспільства загалом – тривалий, багатогранний і суперечливий процес. Духовна сфера особистості включає в себе всі ті важливі особистісні якості людини, які допомагають їй спрямовувати себе на досягнення власних ідеалів. До духовної сфери відносять знання, віру, почуття, потреби, цінності, ідеали, здібності, наміри та цілі людини.

3. Метою духовного розвитку особистості є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. Процес духовного розвитку особистості майбутнього педагога, формування його духовних цінностей повинен базуватися на врахуванні психолого-педагогічних аспектів.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у експериментальному дослідженні психологічних особливостей духовного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш.А. Вера в ребенка рождает гениев / Ш.А. Амонашвили // Мир психологии. – 1996. – №2. – С. 103.
2. Бабій Н.Б. Психологічні основи виховання патріотизму в духовному розвитку особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т XIII, част.4. – К., 2011. – 444 с. – С. 34-40.
3. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Бердяев Н.А. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
4. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія „Монограф”)
6. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом / [Под ред. Станислава и Кристины Гроф] / [Пер. с англ. А.С. Ригина]. – М.: Независимая фирма „Класс”, Изд-во Трансперсонального института, 2000. – 288 с.
7. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.
8. Огієнко І. Батьки і рідна мова. / І.Огієнко. – К.: Либідь, 1993. – 90 с.
9. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: [монографія] / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
11. Франк С.Л. Духовные основы общества / Франк С.Л. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
12. Цибенко Л.Б. Духовний світ особистості в умовах транзитивності суспільства // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Голов. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2012. Випуск 66(№11). – 736 с. – С. 355-361.
13. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Шевченко Г.П. // Вісник ЛДПУ ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки. – 2000. – №8 (28). – С. 3-7.
14. Юзвак Ж. Духовний розвиток особистості: проблеми, гіпотези, теоретична модель. Духовність і художньо-естетична культура / Юзвак Ж. – К.: Науково-дослідний ін-т „Проблеми людини”, 1999. – Том 14. – С. 123-129.



УДК 159.92

*Анастасія Одінцова,  
Херсонський державний університет  
М. Херсон, [asyaodin@mail.ru](mailto:asyaodin@mail.ru)*

## УСВІДОМЛЕНІСТЬ ЖИТТЄВИХ РОЛЕЙ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті наведені результати розроблення та впровадження тренінгового заняття, спрямованого на розвиток свідомих ролей особистості. Тренінг розрахований на молодих людей віком від 18 до 23 років. Проаналізовані та описані використані вправи, які базуються на арт-терапевтичних методах. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на науковому рівні було висвітлено програму тренінгових заходів, спрямовану саме на розвиток ролей особистості.*

**Ключові слова:** *роль, рольова компетентність, рольовий репертуар, тренінг, арт-терапія, казкотерапія.*

*The results of the development and implementation of training sessions aimed at promoting the role of conscious personality is highlighted in the article. The training is designed for young people age from 18 to 23 years. In the main part of the paper are presented and described the praxis which was used, based on art therapy techniques. The scientific novelty of the material obtained lies in the fact that for the first time at the scientific level training program was lit, aimed at developing individual roles.*

**Keywords:** *role, competence of role, repertoire of roles, training, art therapy, fairy tale therapy.*

**Постановка наукової проблеми.** Однією з важливих умов розвитку духовності є розвиток здатності дистанціюватися від безпосередніх життєвих обставин. Розвиток духовності завжди передбачає вміння піднятися над обставинами, стати «вище», отримали власну думку на світ, стаючи, таким чином, суб'єктом себетворення. Складовою і результатом процесу духовного розвитку особистості є самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення та вдосконалення позитивних і подолання негативних своїх якостей, на формування власної особистості у відповідності з поставленою метою. Для цього особистості необхідно свідомо обирати ролі які вона виконує у житті.

За визначенням Р.Г. Тернера, роль – це сукупність патернів поведінки, які становлять значуще ціле та властиві людині, котра займає специфічний статус у суспільстві (напр., доктора або батька), неофіційну позицію в міжособистісних

стосунках (напр., лідера) або тотожну зі специфічною цінністю у суспільстві (чесна людина, патріот) [6].

Ми вважаємо, що усвідомлене ставлення до виконання власних ролей є невід'ємною частиною системи розвитку духовності особистості, її моральних якостей та відношення до себе і оточуючих.

**Аналіз останніх досліджень.** В процесі теоретичного аналізу робіт П.П. Горностаєва, К.О. Абульханової-Славської та С.Л. Рубінштейна [2; 1; 4] нами була висунута гіпотеза щодо взаємозв'язку між життєвими ролями і життєвим шляхом людини.

Ми приділили увагу саме життєвим ролям, як окремому типу ролі з якими стикається особистість у процесі соціалізації та особистісного й духовного розвитку.

Задля дослідження життєвих ролей особистості, ми взяли за основу запропоноване П.П. Горностаєвим визначення, за яким: «Життєва роль – це психологічна роль, яка пов'язана з ідентичністю особистості, життєвим сценарієм, індивідуальністю людини; вона пов'язана не з конкретними рольовими ситуаціями, а виконується в різних ситуаціях, іноді протягом усього життя» [2].

Задля того аби мати можливість прослідити взаємозв'язок між ролями та життєвим шляхом особистості, надамо найпоширеніші визначення останнього.

К.О. Абульханова-Славська розглядає життєвий шлях людини як його здатність організовувати свою долю за власним задумом. Дослідниця виділяє типи життєвих стратегій на основі двох критеріїв: ініціатива та відповідальність [1].

Для С.Л. Рубінштейна [4] життєвий шлях – це не тільки рух людини вперед, а й також рух угору, до більш високих, більш досконалих форм, до кращих проявів людської сутності. У розумінні С.Л. Рубінштейна, рух угору – це рух до людської досконалості, тобто етичної, соціальної, психологічної довершеності.

Т.М. Титаренко у статті «Про особистість з любов'ю» [5] ставить питання про вплив людини на власний життєвий шлях, розвиток особистості та можливість всебічного дослідження особистості, задля отримання загальної картини. «Один із шляхів – інтеграція предметів теоретичної та практичної психології, яку найлогічніше було б здійснити через психологію особистості як цілісності» [5, с. 51].

Для підтвердження гіпотези щодо взаємозв'язку між життєвим шляхом особистості та тими життєвими ролями, які вона виконує протягом життя, нами була створена власна типологія ролей щодо концепції життєвого шляху особистості. При зіставленні поняття «життєва роль» з такими поняттями, як

«життєва позиція», «життєва лінія», «стратегії життя», «сенс життя» і «життєва перспектива», нами були виділені такі типи життєвих ролей:

– аксіологічно-змістові та аксіологічно-нейтральні ролі (тип ролей пов'язаний з системою цінностей особистості, який дозволяє проаналізувати місце ролі в рольовому репертуарі та характер її виконання);

– послідовні та непослідовні ролі (тип ролей, пов'язаний з процесом усвідомлення, що відображає характер планування та виконання ролі);

– активні та пасивні ролі (тип ролей, що відображає стратегію життя особистості, та характеризує якість виконання ролі);

– смислоутворюючі та смислонеїтральні ролі (тип ролей, що характеризує значимість виконання ролі, для досягнення життєвих планів суб'єкта);

– свідомі та несвідомі ролі (тип ролей, що відображає усвідомленість виконання ролі).

Кожен тип ролей відповідає за певну характеристику виконання ролі, у цій статті ми б хотіли звернути окрему увагу саме на свідомі ролі особистості, так як саме усвідомлене ставлення до обирання та виконання ролі на певному етапі життя буде запорукою успішної діяльності людини.

Свідомі ролі – це тип ролей, що відображає усвідомленість виконання ролі й відповідає життєвій перспективі особистості, тобто сукупності обставин та умов життя, які створюють можливість оптимального життєвого руху. Цей тип ролей може характеризувати будь-яку соціальну, міжгрупову, особистісну, міжособистісну, вікову чи гендерну ролі, тобто усі найпоширеніші типології ролей за характеристикою усвідомленості виконання ролі.

Свідоме виконання ролі свідчить про те, що роль була додана особистістю до рольового репертуару свідомо, виконанню ролі приділяється увага, є взаємозв'язок із провідною сферою життя особистості.

**Метою** цієї статті є обґрунтування доцільності використання тренінгових заходів для розвитку свідомих ролей особистості.

**Виклад основного матеріалу.** В експериментальному тренінговому дослідженні взяли участь 18 студентів другого та третього курсів, котрі навчаються за спеціальністю «Психологія» у Херсонському державному університеті.

На нашу думку, задля досягнення поставленої мети підходить техніка А.І. Копитіна «Автопортрет» або її варіація у вигляді вправи «Картинна галерея». Ця вправа дає можливість учасникам сформулювати й дослідити власний тілесний образ «Я», проаналізувати, якими вони бачать себе та чи бачать оточуючі те саме. У контексті тренінгу, спрямованого на розвиток усвідомлення ролей, ця вправа

дає змогу молодим людям замислитися над тим, які особистісні ролі вони усвідомлено чи ні транслиують оточуючим, та чи «правильно» інші люди сприймають цю інформацію, чи збігається інформація, яку учасник знає про себе, з тією, яку бачать інші.

Нам довелося розділити виконання цієї вправи на дві частини (два окремих тренінга), оскільки тренінги проводилися зі студентами після їх основних занять і не могли тривати більше двох-трьох годин. Але згодом на практиці ми помітили, що таке розділення принесло певну користь. На першому підготовчому занятті учасники більше займалися самоаналізом, «дотикалися» до власної підсвідомості, мали час побути сам на сам із собою. На другому – увага була спрямована на соціальні аспекти: думки та асоціації інших, вміння особи прислухатися до поглядів оточуючих, сприймати критику та компліменти. Головне завдання другого тренінгового заняття визначити, чи збігається образ власного «Я» учасника з тими ролями, які бачать та приписують йому інші.

Перше заняття «Картинна галерея. Підготовчий етап» має таку структуру:

Вступний блок включав в себе звернення ведучого з поясненням регламенту тренінгу та обговорення актуального стану учасників. Основна мета – створення безпечних умов для саморозкриття учасників тренінгової групи. Тривалість блоку – 35 хвилин.

Основний блок тренінгового заняття починався з релаксаційної вправи, метою якої є зниження напруги та втоми. Також проводиться основна вправа заняття – «Картинна галерея. Підготовчий етап». Метою цього блоку було створення умов для формування учасниками тілесного образу «Я». Блок тривав 50 хвилин.

На заключному етапі заняття відбувалося підведення підсумків та аналіз зворотного зв'язку. Мета цього блоку – визначення емоційного стану учасників, підбиття підсумків тренінгу та постановка нових питань, які варто вирішити на наступному занятті. Тривалість етапу 40 хвилин.

Важливе значення на тренінговому занятті відводиться обговоренню актуального стану, що дає можливість налаштувати учасників на серйозний лад, зрозуміти, як засвоїлася інформація з попередніх занять (у випадку, коли тренінгові заняття проводяться в системі), та виокремити невирішені питання учасників стосовно теми.

Ми попросили учасників назвати три особистісні ролі, що є характерними для них та відрізняють їх від оточуючих. На це запитання змогла відповісти лише учасниця А.Х. (відповідальна, цілеспрямована, щаслива), інші учасники не назвали три характерні ролі з різних причин: сором'язливість, невпевненість,

байдужість, відсутність навичок самоаналізу. Подібні результати демонструють, що людям зазвичай не складно перелічити декілька власних соціальних та сімейних ролей, але у випадку особистісних – виникають труднощі. Саме розмаїття особистісних ролей забезпечує індивідуальність та неповторність особистості, тому на цих тренінгових заняттях ми зосередилися саме на цьому виді ролей, розвиваючи свідомий тип життєвої ролі.

Результати теоретико-емпіричного дослідження показали, що між рівнем свідомих ролей та емоційною чуттєвістю є кореляційний зв'язок, тому вправа з елементами малювання та взаємодією образами полегшує процес усвідомлення власних особистісних ролей [3].

Перш ніж перейти до малювання учасникам була запропонована релаксаційна вправа, метою якої було зниження втоми та наповнення учасників енергією. Після цього ми перейшли до виконання вправи «Картинна галерея».

Ведучий тренінгу запропонував учасникам намалювати автопортрет. Яким він буде – реалістичним, казковим, символічним чи бажаним, – молоді люди обирали самі. Портрет повинен бути в повний зріст. Для виконання цієї умови учасники об'єдналися у пари та обвели контури тіла один одного на відрізок шпалерів.

Протягом 30–40 хвилин учасники займалися створенням образу та розфарбовуванням. Майже всі працювали з натхненням та захопленням. Важко процес малювання автопортрету дався учасникам С.Ш. та А.Л. Ми вважаємо, що це пов'язано з відсутністю стійкої мотивації до самопізнання та низькою усвідомленістю власних життєвих ролей.

Наприкінці заняття ведучий знову задав запитання стосовно особистісних ролей, на цей раз відповідь дали ще шестеро учасників (А.З., Н.С., А.К., Я.Л., В.Т., Н.Г.). Молоді люди зазначили, що думали над цим питанням під час малювання і тому їм вдалося краще зрозуміти себе та передати на малюнку ті якості, які вони у собі бачать.

Ведучий попросив тих учасників, яким було важко визначити власні особистісні ролі, подумати над цим запитанням на самоті.

Отже, нами було відмічено, що хоча стійкий інтерес до тренінгу присутній в учасників, уявлення щодо власних життєвих ролей не досить чітке. Тому на наступних заняттях було заплановано звернути більшу увагу на процеси усвідомлення та самоаналізу, спираючись на емоційні та поведінкові реакції учасників (висловлювання щодо почуттів та бажань).

Структура другого тренінгового заняття «Картинна галерея. Практична частина» включала:



1. Вступний блок – звернення ведучого та обговорення актуального стану. Основна мета – створення безпечних умов для саморозкриття учасників тренінгової групи. Тривалість блоку 20 хвилин.

2. В основному блоці тренінгового заняття проводилася вправа «Картинна галерея. Практична частина». Метою цього блоку було створення умов для формування тілесного та духовного образу «Я». Блок тривав 1 годину 40 хвилин.

3. Заключний блок – завершення заняття та підведення підсумків. Мета цього блоку – визначення емоційного стану учасників. Тривалість етапу 30 хвилин.

Після обговорень з учасниками їх очікувань від заняття нами було відмічено загальне зростання зацікавленості молодих людей тими ролями (зокрема й особистісними), які вони «грають» у житті.

Учасники розвісили свої автопортрети на стіні, як у галереї (портрети розвішуються щільно, але з невеликим відступом один від одного, для того, щоб учасники не заважали один одному). Далі на прохання ведучого учасники стали напроти власних портретів на відстані близько 2-3 кроків та протягом декількох хвилин прислухалися до власних відчуттів. Цей елемент вправи дав учасникам можливість знову подивитися на власні портрети немовби очима інших та усвідомити той образ і ті внутрішні ролі, котрі молоді люди транслюють іншим.

Вправа виконується у два етапи. На першому етапі тренер просить учасників підійти до власних портретів і стати спиною до них, намагаючись прийняти ту саму позу, що намальована. Учасники стежать за відчуттями, які виникають у них, за власним станом комфорту, зручності чи дискомфорту. Таким чином молоді люди сприймають тілесний образ «Я», що дасть можливість зрозуміти їм їхнє ставлення до обраного образу та особистісних ролей. Молоді люди деякий час знаходяться у цій позі. Потім ведучий просить знову відійти та подивитися на свій автопортрет.

При виконанні описаних процедур усі учасники відповіли, що відчувають себе добре та з симпатією ставляться до намальованого образу. Відкрите несхвалення автопортретом виказала учасниця В.Ф., нею було відмічено, що вона себе не впізнає та їй не подобається зображене. Щоправда, під час своїх скарг В.Ф. звинувачувала лише власне невміння малювати, і ніяк не зводила власні почуття до процесу несприйняття себе та своїх внутрішніх особистісних ролей. Та не дивлячись на це, В.Ф. вирішила продовжувати участь у вправі.

Другий етап вправи полягає у тому, що учасники підходять до кожного портрету по черзі та кількома словами описують асоціації, які виникають у них щодо портрета. Автор вислуховує всіх учасників та підводить підсумок: чи згоден

він з думкою групи, чи приймає він їх оцінки. Протягом висловлювань усіх членів групи ведучий фокусує увагу переважно на тих ролях, які може грати намальована особа.

Далі ми наведемо лише найпоказовіші моменти групової роботи в процесі описаної вправи, що більшою мірою стосуються теми свідомих ролей та їх сприйняття як самою особою, так і оточуючими.

Виконання вправи дозволило всім учасникам тренінгового заняття осмислити ті ролі (міжособистісні, вікові, соціальні та особистісні), які вони транслюють оточуючим. Відмінності між студентами були відмічені у ставленні до отриманої інформації.

Ми умовно поділили молодих людей на три групи відносно їх ставлення до висловлювань інших учасників стосовно їх автопортретів.

Перша група – найчисельніша, до неї увійшли 60% учасників. Умовна назва цієї групи студентів – «реальне ставлення до себе». Те, що вони зобразили на автопортреті, відповідає реаліям життя та їх особистісним якостям. Вони позитивно ставилися до висловлювань інших та погоджувалися з їх коментарями, підводячи підсумки, наголошували, що саме це й намагалися зобразити.

Окремо слід відмітити портрети та реакції учасниць Н.С., Н.Г. та В.Ф. як найпоказовіші види різноманітних реакцій у цій групі учасників.

Учасниця Н.С. була дуже задоволена, коли почула від інших саме ті асоціації, які вона хотіла зобразити. Ті ролі, виконання яких приписали їй автопортрету, за словами студентки, цілком і точно відповідають тому, як вона себе відчуває, поводить та намагається зовнішньо передавати. Таким чином, ми бачимо, що розуміння оточуючими того стану та тих ролей, які усвідомлено виконуються людиною, приносять їй задоволення.

Портрет учасниці Н.Г. був виконаний в абстрактній формі. Автопортрет зображав контури людського тіла, що було розфарбоване помаранчевими, червоними та синіми фарбами. Незважаючи на незрозумілість зображеного образу, учасники надавали досить чіткі та конкретні асоціації: «сповнена енергії», «розгублена», «людина, що ось-ось "розірветься" від емоцій, що переповнюють її», «приваблива». Н.Г. погодилася з усіма висловлюваннями в адресу власного автопортрету та відзначила, що відчуває себе добре, тому що група зрозуміла її теперішній стан.

Вище ми вже писали про неприйняття В.Ф. зображеного власного образу. Проте учасниця погодилася з висловлюваннями інших, хоча вони й не сподобалися їй. Серед названих ролей були: «мила», «маленька дівчинка», «сором'язлива», «добра». В.Ф. сказала, що хоча названі асоціації їй не приємні,

але вони відповідають реальності. Таким чином, ми можемо припустити, що ще на першому етапі вправи відбувалося неприйняття власного образу та тих особистісних ролей, які притаманні учасниці.

Отже, більша частина групи (9 учасників) свідомо ставляться до власних ролей та завдяки цьому успішно транслюють ці ролі оточуючим.

Другу групу учасників ми умовно назвали «бажаний образ». До цієї групи увійшли 20% учасників. Ці учасниці почули від інших саме ті висловлювання, які вкладали у портрет та намагалися зобразити: «приваблива», «сексуальна», «сильна», «вольова». Проте, за висловлюваннями самих студенток, ці асоціації не відповідають реаліям їх життя, а приписані особистісні ролі та характеристики вони б хотіли в собі розвинути та поки що – це лише бажаний образ. Зважаючи на це, ми маємо дві гіпотези. Перша – досліджувані соромляться приписувати собі риси жіночності та мають низьку самооцінку, що заважає сприймати позитивне оцінювання від оточуючих. Друга – при свідомому приписуванні собі навіть нехарактерних ролей, стає можливим «переконавання» оточуючих у присутності в особистості цих рис. Наприклад, якщо людина буде «грати» роль впевненої у собі особи, оточуючі будуть сприймати саме цю інформацію та ставитимуться до людини відповідно до тієї ролі, яку вона транслює.

Троє учасників – Ю.Г., І.Д. та С.Ш. увійшли до третьої групи, якій ми дали назву «байдужі до думок оточуючих». Підводячи підсумки почутого, ці учасники використовували слова-маркери «я з усім погоджуюся» та «деякі висловлювання були влучними», але конкретизувати, з чим саме вони погоджуються, молоді люди не змогли. Це наводить нас на думку, що або для цих досліджуваних почута інформація не мала значення, або вона не відповідала дійсності, або була неприємною. Можливий кожен з цих варіантів, але слід зазначити, що неправильне транслювання особистісних ролей може призвести до конфліктів: внутрішніх чи зовнішніх.

Отже, результати другого тренінгового заняття дають нам змогу говорити про те, що успішне сприйняття ролей та особистісних рис людини оточуючими відбувається лише за умови розвитку в особистості свідомого типу життєвих ролей. Усвідомлене виконання та приписування собі ролей – запорука правильної передачі інформації. Також нами було помічено, що за умови великої віри та сили навіювання особа може переконати оточуючих в існуванні в неї тих особистісних ролей, які насправді не так виражені чи зовсім не існують.

**Висновки.** По-перше, духовно багатою людиною вважають людину, яка живе в гармонії із собою і світом, в якій сформовані духовні цінності, тобто, ті якості і риси, життєві установки, що існують для кожної людини, що становлять її

ідеал. Саме тому ми вважаємо, що усвідомлення власних особистісних ролей є запорукою розвитку духовності людини.

По-друге, отримані результати свідчать про доцільність використання тренінгових заходів для розвитку свідомих ролей особистості. Засоби арт-терапії дозволяють підвищити здатність молоді до самоаналізу, усвідомленого ставлення до образу «власного Я», що незмінно призводить до особистісного та духовного розвитку людини.

По-третє, тренінгове заняття, спрямоване на розвиток свідомого типу ролі, потребує як емоційної, так і когнітивної зацікавленості від учасників. Саме тому ми рекомендуємо проводити цей тренінговий захід з особами, що мають сильну мотивацію або включати запропоновану вправу до програми тренінгів та проводити його не раніше третього заняття.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П.П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Одінцова А. М. Психологічні тенденції особистісних проявів студентів із різними типами життєвих ролей / А.М. Одінцова // Психологічні перспективи. – 2014. – Вип. 23. – С. 238–251.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Титаренко Т.М. Про особистість з любо'ю / Т.М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №12 (105). – С. 51-55.
6. Turner R. H. Role-taking, role standpoint, and reference group behavior / R.H. Turner // American Journal of Sociology. – 1956. – V. 61. – P. 316-328.

УДК 159. 922.8 : 159. 938. 363.2

**Ірина Опанасюк**

ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, Україна  
e-mail: [iryna.opanasjuk@yandex.ru](mailto:iryna.opanasjuk@yandex.ru)

## ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття «гендер» і його конструктив: маскулінності, фемінності та андрогінності, вибір яких зумовлює диференціацію гендерної поведінки. Наголошується, що емоційний інтелект (EQ) є ваговою складовою в формуванні гендерних взаємин, які визначають психологічний портрет чоловіка та жінки.*

*Проведено діагностику розвитку EQ у форматі гендерної специфіки та проаналізовано кореляційні взаємозв'язки між складовими методик діагностики розвитку EQ в старшокласників.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, гендер, гендерна роль, гендерна ідентичність, гендерна диференціація, маскулінність, фемінність, андрогінність, старший шкільний вік.

*The article attempts to reveal the essence of the concept of "gender" and its constructs: masculinity, femininity and androgyny, the choice of which determines the differentiation of gender behavior. It is noted that emotional intelligence (EQ) is an important component in the formation of gender relations that define the psychological profile of men and women.*

*The diagnosis EQ development in the format of gender and analyzed correlations between components of diagnostic methods EQ development in high school students.*

**Key words:** emotional intelligence, gender, gender role, gender identity, gender differentiation, masculinity, femininity, androgyny, senior school age.

**Актуальність проблеми.** В умовах соціально-культурних, економічних та політичних трансформацій, що мають місце в сучасному суспільстві, зростає вагомість вивчення специфіки взаємин представників чоловічої та жіночої статей, як передумов становлення гендерних особливостей індивіда. Гендерне виховання за своєю суттю звернене до внутрішнього світу особистості, покликане сприяти розвитку її цілісності та інтегрованості, формуванню гендерних взаємовідносин та становленню чоловічо-жіночої індивідуальностей. І в цьому шерегу проблем



чільне місце займає і проблема урахування гендерної специфіки у розвитку емоційного інтелекту старшокласників, що безумовно сприятиме як гармонізації внутрішнього світу особистості, так і забезпечить її ефективну взаємодію з навколишніми.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Концептуальні засади дослідження проблеми формування гендерних особливостей особистості в старшому шкільному віці знайшли відображення в працях зарубіжних (В.В. Абраменкова, С. Бем, Г. Гейманс, К. До та А. Іглі, Е. Маккобі та Дж. Мейрсик, Дж. Спенс, Р. Столлер, К. Уест, З. Фройд, К. Хорні) та вітчизняних (Т.В. Бендас, Л.С. Виготський, Т.В. Говорун, Є.П. Ільїн, О. М. Кікінеджи, І.С. Кльоцина, І.С. Кон, В.П. Кравець, С.В. Петрушин та ін.). Разом з тим, проблема впливу гендерних особливостей на розвиток емоційного інтелекту старшокласників у психолого-педагогічній науці вивчена недостатньо. Звідси ігнорування у навчально-виховному процесі зазначеної проблематики призводить до емоційних та поведінкових порушень особистості. Відтак, проблема впливу гендерної специфіки на розвиток емоційного інтелекту старшокласників заслуговує більш детального вивчення.

**Мета дослідження** – виявити вплив гендерної специфіки на розвиток емоційного інтелекту в старшокласників. Відповідно до зазначеної мети поставлено такі **завдання**: 1) діагностувати розвиток емоційного інтелекту старшокласників у форматі гендерної специфіки; 2) з'ясувати кореляційні взаємозв'язки між складовими методик діагностики розвитку EQ в старшокласників.

Гендер – соціальна конструкція, яку використовують для характеристики статевої особливості поведінки і побудови соціальних стратегій [7, с. 80]. Т.В. Говорун і О.М. Кікінеджи поняття «гендер» визначають як соціально-психологічну характеристику, набуту у процесі соціалізації, яка формує людину як чоловіка чи жінку і значною мірою визначається особливостями культури, виховання, соціальними очікуваннями [4, с. 18]. Феномен гендеру охоплює проблеми статусу, самопочуття, самореалізації чоловіків та жінок в конкретному суспільстві, соціально-психологічних відмінностей статей, їхньої взаємодії у різних сферах людського буття. Гендерні ролі є виявом гендерної ідентичності особистості, яка у свою чергу, полягає в переживанні відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [4, с. 77].

Гендерна специфіка визначається як процес, в якому біологічні відмінності між чоловіком і жінкою наділяються соціальним значенням і вживаються як засоби соціальної класифікації [5, с. 77].

Кожний індивід розвивається як представник конкретної статі. З'явившись на світ дівчинкою або хлопчиком, дитина в процесі соціалізації засвоює комплекс норм, правил, моделей поведінки, які наближають її до прийнятих у даному суспільстві зразків фемінності або маскулінності, сприяють формуванню відповідних особистісних якостей.

Маскулінність є комплексом характеристик поведінки, можливостей та очікувань, які домінують у соціальній практиці тієї чи іншої групи, об'єднаної за ознакою статі, характеристиками якої є: прагнення бути інтелектуально та фізично активним, неемоційним, стійким до негативних соціальних впливів. У більшості культур хлопчиків заохочують до того, щоб засвоїти інструментальну роль, тобто бути впевненими, конкурентними, незалежними. Під фемінністю розуміють характерні форми поведінки, які очікуються в суспільстві від жінки, певний прояв того, що розглядається як позиції, внутрішньо притаманні жінці. Ознаками фемінності є: пасивність, концентрація на почуттях, прояв емоцій та прагнення розділити їх з іншими. Від жінок в сучасному суспільстві очікують виконання експресивної ролі, тобто схильності до співробітництва, турботи і чутливості. Протягом століть маскулінність-фемінність як полярні приписи соціостатевої поведінки були провідним, жорстким орієнтиром, диктатом засвоєння гендерних ролей [4, с. 58]. Компліментарність маскулінності-фемінності відтворює характер традиційних гендерних взаємостосунків.

Однак сучасні дослідження свідчать, що однозначне акцентування на маскулінності або фемінності (нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок) у моделях поведінки обмежує емоційний та інтелектуальний розвиток чоловіків і жінок. Обидві статі рівною мірою здатні бути й честолюбними, і відданими, і самостійними, і ніжними, і рішучими, і чуйними, що є ознакою андрогінності [1, с. 112-113] і детермінується як «поєднання в індивіді маскулінних і фемінних рис. Андрогінна особистість вбирає в себе все найкраще з обох статей, має багатий набір статевої поведінки і гнучко використовує його, залежно від соціальних ситуацій, що динамічно змінюються» [2, с. 127]. Андрогінність стирає зумовлені соціокультурними очікуваннями відмінності «чоловічого» і «жіночого», є умовою універсалізації статевої ролі [3, с. 76].

Старший шкільний вік, що є сенситивним для формування емоційного інтелекту, характеризується усвідомленим переосмисленням відносин

старшокласників з оточуючими, активною спрямованістю в майбутнє в статусі чоловіка чи жінки, високим рівнем самосвідомості та потребою в самопізнанні. Старшокласники активно ухвалюють рішення про своє майбутнє, статус у суспільстві як чоловіка чи жінки, й статеві ролі, які не освоєні, але потребують освоєння; намагаються знайти оптимальні способи досягнення успіху в житті, реалізації свого цілісного «образу Я» [6, с. 114].

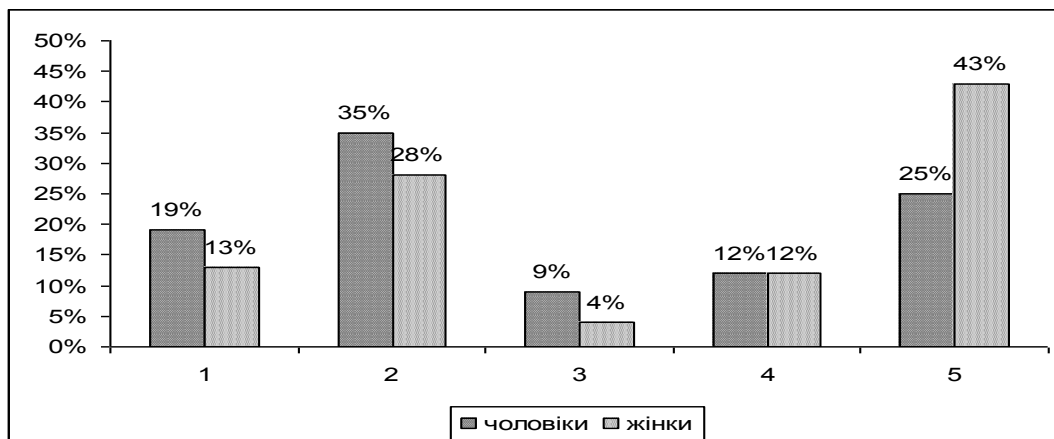
Виходячи із завдань нашого дослідження нами була обрана вибірка із 420 учнів шкіл Івано-Франківської обл., з яких дві міські школи: Брошнів-Осадська ЗОШ І-ІІІ ст. – 150 учнів; Рожнятівська ЗОШ І-ІІІ ст. – 120 учнів та дві сільські школи: Нижньострутинська ЗОШ І-ІІІ ст. – 67 учнів; Тисівська ЗОШ І-ІІІ ст. – 83 учнів. Вік респондентів склав 15–17 років.

У процесі дослідження нами використовувались емпіричні методи (авторські анкети), а також тестові методики (діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні (В.В. Бойко); діагностика емоційного інтелекту (Н. Холл); діагностика емоційної спрямованості особистості (Б.І. Додонов); опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д.В. Люсін)). Для перевірки статистичної значущості різниці між хлопцями та дівчатами був використаний показник Фішера.

Згідно з авторською анкетною, дослідженню підлягали постановка питань, що включала в себе: розуміння поняття «емоційний інтелект», структура емоційного інтелекту, зв'язок між емоціями та інтелектом, вплив позитивних та негативних емоцій на діяльність та поведінку людини, вплив емоцій на пізнавальні психічні процеси, досягнення успіху в житті та навчанні, превалювання емоцій у закоханих, шляхи виходу із конфліктної ситуації, відчуття настрою людини, здатність до управління емоціями.

Так, у відповіді на питання «що ви вкладаєте в зміст поняття емоційний інтелект?» була виявлена статистична різниця у відповідях між групою хлопців (23%) і групою дівчат (16%) при  $f_{em} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ , яка вміщала в собі розуміння емоційного інтелекту як здібності управляти емоціями. Це свідчить про те, що для хлопців вміння управляти своїми емоціями є більш вагомою складовою поведінки особистості, ніж для дівчат. Відтак найвищі відсотки отримало розуміння EQ як здібності особистості сприймати, виражати та оцінювати емоції (32% чоловіків та 38% жінок), а також як здібності особистості сприймати, виражати, оцінювати емоції, спроможність розуміти емоції, регулювати та управляти ними (27% чоловіків та 31% жінок). У цілому, дівчата й хлопці виявляють значущість емоцій та їх вагомість для міжособистісної взаємодії.

Щодо питання «які компоненти входять в структуру емоційного інтелекту?» (див. рис. 1) була виявлена статистична різниця у відповідях між групою хлопців (19%) та групою дівчат (13%) при  $f_{ем} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ , яка вміщала такий компонент структури EQ як «розуміння власних емоцій». Це дає підставу вважати, що для хлопців здатність до усвідомленого розуміння свого внутрішнього світу є більш вираженою, ніж у дівчат.



**Рис. 1.** Результати опитування старшокласників щодо структури EQ

*Примітка:* 1 – розуміння власних емоцій; 2 – самоконтроль і саморегуляція; 3 – розуміння емоцій інших; 4 – використання емоцій у спілкуванні та діяльності; 5 – всі варіанти правильні.

Щодо такого компоненту структури EQ як «самоконтроль і саморегуляція емоцій» була виявлена статистична різниця у відповідях між групою хлопців (35%) та групою дівчат (28%) при  $f_{ем} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ . Це дає змогу стверджувати, що хлопці більшою мірою здатні діяти виважено відповідно до ситуації, ніж дівчата. У хлопців порівняно із дівчатами, значно вищі показники в регулюванні власної емоційної сфери, готовності до можливих невдач та несподіваних ситуацій. Висока емоційність дівчат є складовою ментальності української жінки, де така особистісна риса як емоційність сприймається більш позитивно у характеристиці жінок.

Щодо такого компоненту структури EQ як «розуміння емоцій інших» була виявлена статистична різниця у відповідях між групою хлопців (9%) та групою дівчат (4%) при  $f_{ем} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ . Водночас мовиться про низький рівень вмій старшокласників впливати на емоційний стан інших. Щодо компоненту структури EQ, який інтегрував в собі усі варіанти відповідей: (розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні та діяльності) була виявлена статистична різниця у відповідях між групою дівчат (43%) та групою хлопців (25%) при  $f_{ем} > f_{кр}$ ,  $p =$

0,05. Це свідчить про те, що в цілому дівчата глибше, ніж їхні ровесники (хлопці) розуміють природу емоційних станів та їх значення у міжособистісній взаємодії.

У відповідях на питання «чи існує зв'язок між емоціями та інтелектом?» статистичної різниці не було виявлено у відповідях респондентів обох гендерних груп, що вказує на те, що рівнозначно для старшокласників будь-яке спілкування має емоційно-забарвлений фон і певне інтелектуальне навантаження.

Щодо питання «як позитивні емоції впливають на діяльність та поведінку людини?» була виявлена статистична різниця між групою хлопців (45%) і групою дівчат (33%) при  $f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ ,  $p = 0,05$  у позиціюванні позитивної відповіді. Щодо такої функції емоцій, як активізація діяльності була виявлена статистична різниця у відповідях респондентів (між групою дівчат (31%) та групою хлопців (22%)) при  $f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ ,  $p = 0,05$ . Виходячи з цього, можна вважати, що емоції активізують навчально-пізнавальну діяльність та особистісну поведінку в двох гендерних групах. Водночас, жоден із респондентів не відмітив негативного впливу позитивних емоцій на діяльність та поведінку особистості, що є свідченням вагомості емоційного стану, від якого залежить ефективність усієї її життєдіяльності.

Щодо питання «як негативні емоції впливають на діяльність та поведінку людини?» була виявлена статистична різниця у відповідях респондентів (між групою хлопців (9%) і групою дівчат (4%)) при  $f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ ,  $p = 0,05$  на предмет того, що емоції розслабляють діяльність та поведінку особистості. Найбільший відсоток ми отримали у відповідях в групах дівчат і хлопців щодо впливу негативних емоцій на діяльність з функцією їхнього гальмування та дезорганізації.

Питання «на які пізнавальні психічні процеси впливають емоції?» (див. рис. 2) допомогло нам виявити статистичну різницю у відповідях респондентів (між групою хлопців (23%) і групою дівчат (16%)) при  $f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ ,  $p = 0,05$  щодо такого пізнавального психічного процесу як мислення. Інакше кажучи, емоції більше впливають на мисленнєву активність в хлопців, ніж у дівчат.

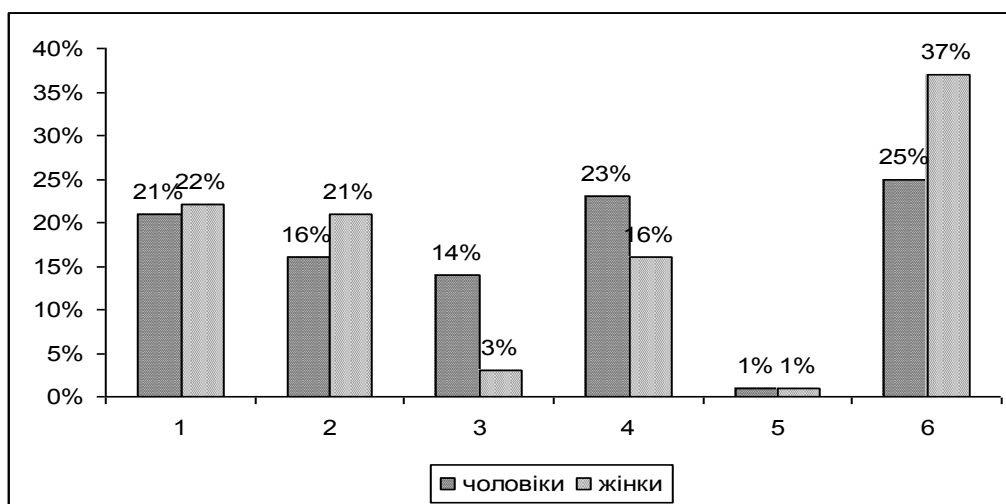
Щодо впливу емоцій на всі інші пізнавальні психічні процеси була виявлена статистична різниця у відповідях між групою дівчат (37%) і групою хлопців (25%) при  $f_{\text{ем}} > f_{\text{кр}}$ ,  $p = 0,05$ , що інтегрувала у собі варіанти усіх відповідей: відчуття, сприймання, уява, мислення, мнемічні процеси. В цілому старшокласники виявляють значущість емоцій у формуванні вищих психічних процесів.

Щодо питання зв'язку емоцій з успішністю життя особистості нами були виявлені найвищі показники щодо відповідей: контроль над власними емоціями (50% чоловіків; 51% жінок) та саморегуляція (34% чоловіків; 36% жінок), що є



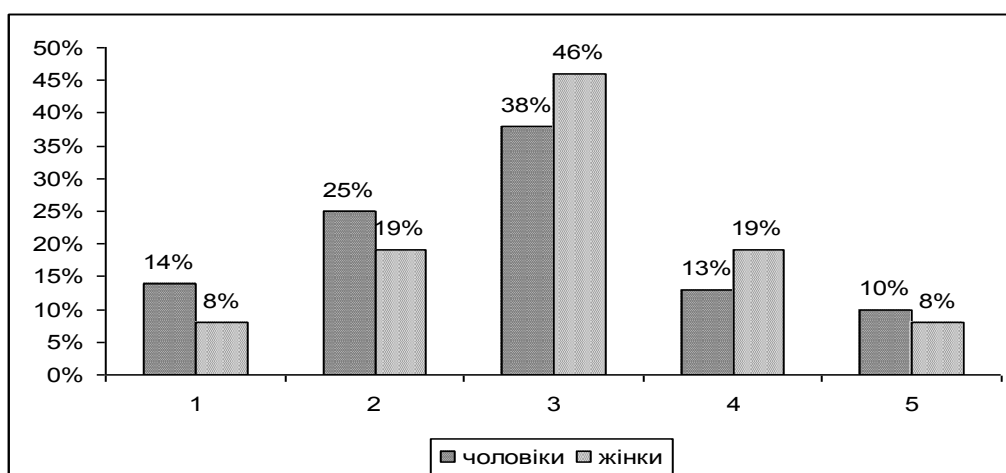
## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

свідченням розуміння старшокласниками вагомості контролю та управління власними емоціями для розбудови міжособистісної взаємодії. У відповідях на питання «які емоції на вашу думку превалюють у закоханих?» отримали такі результати як: (27% дівчат; 24% хлопців), задоволення (25% дівчат; 22% хлопців), радість (31% дівчат; 30% хлопців). Виходячи з цього, для старшокласників емоційно-почуттєвий рівень є вагомою складовою ставлень до ровесників.



**Рис. 2.** Результати опитування старшокласників щодо впливу емоцій на пізнавальні психічні процеси

*Примітка:* 1 – відчуття; 2 – сприймання; 3 – увага; 4 – мислення; 5 – мнемічні процеси; 6 – всі варіанти правильні.



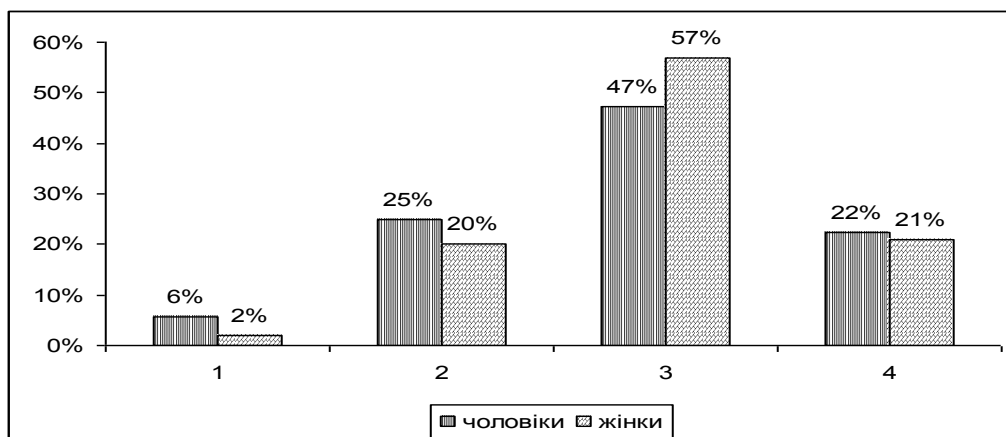
**Рис. 3.** Результати опитування старшокласників щодо шляхів виходу із конфліктної ситуації

*Примітка:* 1 – відмежовуюсь, вибираю тактику уникнення; 2 – вмію конструктивно вирішувати конфлікти; 3 – даю зрозуміти іншим, що поважаю їх вибір та думку, але своєї не зміню; 4 – задумуюсь, що потрібно сказати опоненту, щоб позитивно вплинути на його емоційний стан; 5 – буду наполягати на своїй правоті.

На питання «які шляхи виходу із конфліктної ситуації ви обираєте?» (див. рис. 3) була виявлена статистична різниця у відповідях між групою хлопців (14%) і групою дівчат (8%) при  $f_{em} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ , що вмщала в собі тактику відмежування та уникнення. Це, на нашу думку, є свідченням того, що хлопці займають більш пасивну позицію (відмежовану) у вирішенні конфлікту, ніж дівчата.

Щодо відповіді «даю зрозуміти іншим, що поважаю їх вибір та думку, незалежно від ситуації, але своєї не зміню», – була виявлена статистична різниця у відповідях між групою дівчат (46%) і групою хлопців (38%) при  $f_{em} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ . В цілому, для старшокласників вміння відстоювати власну позицію є ваговою складовою у вирішенні міжособистісних конфліктів. На питання щодо вміння відчувати настрій інших людей, значний відсоток склали відповіді на кшталт: по виразу обличчя, погляду (61% дівчат; 58% хлопців). Таким чином, дівчата більш точно можуть оцінити невербальну експресію оточуючих, ніж хлопці.

Щодо питання, яке окреслювало розуміння управління власними емоціями була виявлена статистична різниця у відповідях «уміння стримуватись» (від негативних емоційних проявів) між групою хлопців (32%) і групою дівчат (38%) при  $f_{em} > f_{кр}$ ,  $p = 0,05$ . Це дає підстави констатувати, що дівчата емоційніше реагують на життєві обставини, ніж хлопці, виявляючи при цьому більшу стриманість.



**Рис. 4.** Результати методики «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» (В. В. Бойко) у старшокласників

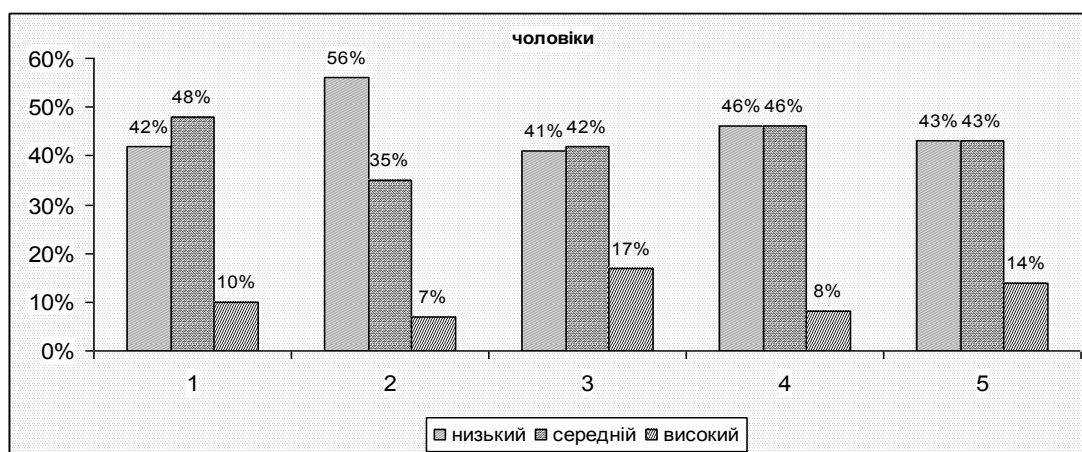
*Примітка:* 1 – немає емоційних бар'єрів; 2 – деякі емоційні проблеми; 3 – емоції ускладнюють відносини; 4 – емоції заважають у спілкуванні.

На другому етапі дослідження охоплювало результати методик: «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» (В.В. Бойко),

«Діагностика EQ» (Н. Холл), «Діагностика емоційної спрямованості особистості» (Б.І. Додонов), «ЕмІн» (Д. В. Люсін).

Так, за результатами методики «Діагностика емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні» В.В. Бойка (див. рис. 4) нами було виявлено, що 47% хлопців та 57% дівчат вважають, що надмірні емоції ускладнюють міжособистісні відносини та заважають спілкуванню (22% хлопці; 21% дівчат).

За результатами методики «Діагностика EQ» Н. Холла представники чоловічої статі (див. рис. 5) показали найнижчий рівень за шкалою «управління своїми емоціями» (56%), і відповідно високий рівень лише 7%, як і за шкалою «емпатія», де низький рівень склав 46%, у той час як високий рівень – 8%. За шкалою «розпізнавання емоцій іншими людьми» низький рівень склав 43%, а високий рівень – 14%. Загалом, у вибірці хлопців домінує більше низький і середній рівні розвитку EQ.



**Рис. 5.** Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) у представників чоловічої статі

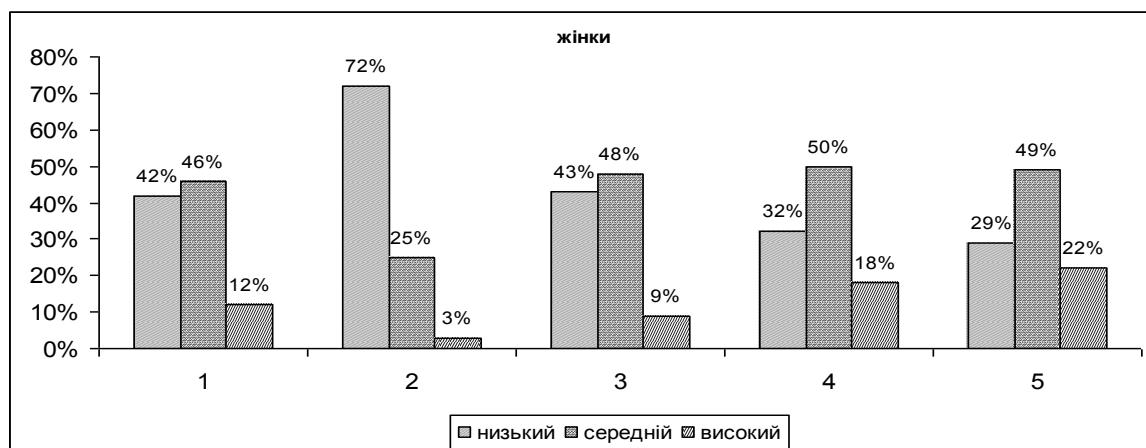
*Примітка:* 1 – шкала «емоційна обізнаність»; 2 – шкала «управління своїми емоціями»; 3 – шкала «самотивація»; 4 шкала «емпатія»; 5 – шкала «розпізнавання емоцій іншими людьми».

Щодо категорії представників жіночої статі (див. рис. 6), то тут виявлений найнижчий рівень – 72% за шкалою «управління своїми емоціями» і всього лише 3% – високий рівень. За шкалою «самотивація» низький рівень склав 43%, у той час як високий рівень – 9%. За шкалою «емпатія», як і за шкалою «розпізнавання емоцій іншими людьми» найвище проявлені середній рівень розвитку емоційного інтелекту (50%).

Ми виявили, що управління своїми емоціями у двох гендерних групах недостатнє, що свідчить про високий рівень емоційності в контактах, відкритості, що не завжди відповідає вмінню старшокласників до самоуправління. Хлопці

більш спрямовані на інструментальні стосунки, де домінує предметна діяльність, тоді як у дівчат домінують міжособистісні емоційні контакти, а відтак дистанція у них зменшується.

Згідно інтегрованого показника емоційного інтелекту у старшокласників виражений низький рівень розвитку EQ. У хлопців він становить 54% – низький рівень; 44% – середній; 2% – високий. Близькими до вищезазначених показників хлопців є дані у дівчат (51% – низький рівень; 47% – середній; 2% – високий).



**Рис. 6.** Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) у представників жіночої статі

*Примітка:* 1 – шкала «емоційна обізнаність»; 2 – шкала «управління своїми емоціями»; 3 – шкала «самотивація»; 4 – шкала «емпатія»; 5 – шкала «розпізнавання емоцій іншими людьми».

Щодо емоційної спрямованості за методикою Б.І. Додонова у представників чоловічої статі було виявлено за шкалою «альтруїстична спрямованість» такі показники: низький рівень – 18%; високий рівень – 40%. У той час, як їхні однокласниці показали результат низького рівня – 3%, а високого – 79%. Це є свідченням того, що дівчата є більш емпатійні, співчутливі, ніж хлопці та здатні розуміти життєві труднощі оточуючих.

Результати за шкалою «комунікативна спрямованість» показали, що 73% хлопців мають високий рівень комунікативної спрямованості, тоді як у дівчат високий рівень становить 52%. Інакше кажучи, представники чоловічої статі проявляють більшу зацікавленість до міжособистісного спілкування, виражають почуття симпатії, повагу іншим, тоді як представники жіночої статі надають перевагу більше вибіркового (чуттєво-емоційному) спілкуванню.

За шкалою «практична спрямованість» представники двох гендерних груп показали високий рівень практичної спрямованості (80% дівчат; 75% хлопців), що дає підстави вважати, що дівчата та хлопці докладають значні зусилля у

досягненні мети. Результати за шкалою «пугнічна спрямованість» показали, що 2% хлопців мають низький рівень пугнічної спрямованості, тоді як 70% – високий рівень, що вказує на те, що вони надають перевагу ситуаціям, які пов'язані із небезпекою, ризиком, почуттям спортивного азарту.

Щодо категорії представників жіночої статі, то тут виявлені високі показники (70%) за шкалою «естетична спрямованість», у той час як низький рівень – 2%, що дає змогу зазначити, що в дівчат розвинене естетичне сприйняття навколишньої дійсності, домінуючим є прагнення жити в гармонії з оточуючими та насолоджуватись прекрасним.

За шкалою «гедоністична спрямованість» було виявлено, що 3% хлопців мають низький рівень гедоністичної спрямованості, тоді як 71% – високий рівень. Відповідно в дівчат, 1% – низький рівень і 80% – високий рівень. Виходячи із вище зазначеного, вважаємо, що старшокласники надають перевагу почуттям, які пов'язані із задоволенням потреб (у фізичному та психологічному комфорті).

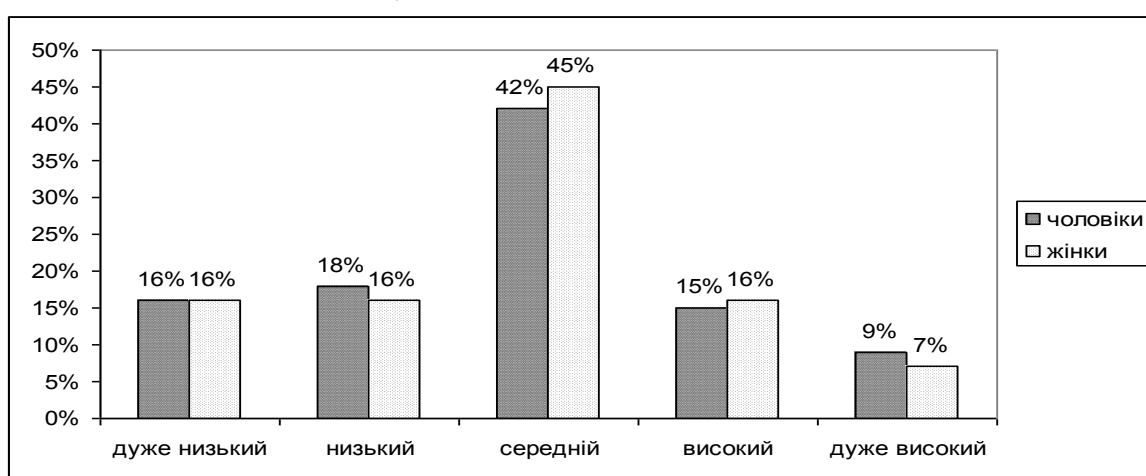
За результатами опитувальника EQ Д.В. Люсіна за шкалою «розуміння емоцій інших» представники чоловічої статі показали низький рівень розуміння емоцій інших – 23%, і відповідно високий рівень – 21%, тоді як представники жіночої статі – 15% низький рівень і 27% – високий рівень, що є свідченням того, що в жінок більш виражена здатність розпізнавати емоції оточуючих та адекватно реагувати на їх прояви, ніж у хлопців. За шкалою «управління емоцій іншими» домінує середній рівень розвитку вміння управляти чужими емоціями в двох гендерних групах (22% – низький рівень і 41% – високий рівень), що є виявом того, що старшокласникам у певній мірі вдається впливати на емоційний стан оточуючих, підтримувати їх у складних життєвих ситуаціях та зменшувати дію негативних емоцій. За шкалою «розуміння своїх емоцій» у хлопців виявлений середній рівень розуміння власних емоцій (31%) і тільки 12% – високий рівень, тоді як у дівчат – 28% – середній рівень і лише 3% – високий рівень. Це дає підставу вважати, що старшокласники недостатньо розуміють власні емоційні стани.

Результати за шкалою «управління своїми емоціями» показали, що у представників чоловічої статі низький рівень управління своїми емоціями виражений на 19%, високий рівень – на 18%, відповідно у представників жіночої статі – низький рівень на 27% і високий рівень – на 13%. Звідси, здатність управляти своїми емоціями в хлопців є більш вираженою складовою поведінки, ніж у дівчат. Хлопці більш схильні до «обмеженої емоційності» – контролю і мінімізації емоційної експресії.



Шкала «контроль експресією» показує, що 21% хлопців має низький рівень і 21% – високий рівень, тоді як у 36% дівчат виражений низький рівень і 24% – високий рівень, що свідчить про те, що у дівчат більш виражене вміння розпізнавати емоційну інформацію по експресії обличчя оточуючих та контролювати вираження своїх почуттів, ніж у хлопців.

Щодо міжособистісного аспекту EQ, то в представників чоловічої статі виявлений середній рівень (40%) і високий рівень (16%), тоді як в представників жіночої статі середній рівень становить 34% і високий рівень – 25%, що характеризується тим, що жінки проявляють більший інтерес до емоційного саморозкриття з оточуючими, демонструють більшу емоційність та комфортність у міжособистісних взаєминах, ніж чоловіки.



**Рис. 7.** Інтегровані показники EQ (за опитувальником Д.В. Люсіна) у представників чоловічої та жіночої статей

Щодо внутрішньоособистісного аспекту EQ, то в хлопців представлений середній рівень (46%) і високий рівень (15%), відповідно у дівчат середній рівень – 35% і високий рівень – 8%. Це можна пояснити тим, що хлопці проявляють кращу здатність в розпізнаванні власних емоцій, ідентифікації свого емоційного стану та вміють більше контролювати їхню інтенсивність, ніж дівчата.

Інтегрований показник EQ у двох гендерних групах (див. рис. 7) виражений середнім рівнем розвитку з тенденцією до низького (в хлопців середній рівень ЗEQ – 42%, низький рівень ЗEQ – 18%, тоді як в дівчат середній рівень ЗEQ – 45%, низький рівень ЗEQ – 16%).

**Висновки.** Проведений теоретико-емпіричний зріз вищезазначеної проблеми показав, що у розвитку емоційного інтелекту старшокласників має місце фактор гендерної різниці.

Звідси подальшу перспективу нашого дослідження вбачаємо в урахуванні заявленого фактору в розробці корекційно-розвивальної програми у форматі розвитку EQ в старшокласників.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 103-120.
2. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 125-131.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш.Берн. – СПб.: Питер, 2001. – 265 с.
4. Говорун Т.В. Гендерна психологія [навч. посіб.] / Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджі. К.: Видав. центр «Академія», 2004. – 308 с.
5. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: [учеб. для студ. пед. вузов] / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

УДК 159.923.2

*Наталія Орішко*

*Чернігівська філія ПВНЗ «Рівненський інститут слов'янознавства  
Київського слав'янського університету», м. Чернігів  
[parijanka7@mail.ru](mailto:parijanka7@mail.ru)*

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглядаються теоретико-методологічні основи дослідження проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості. У процесі аналізу наявних підходів зарубіжних та вітчизняних дослідників розкривається сутність, зміст, головні ознаки й психологічні аспекти поняття «індивідуальна стратегія самовдосконалення», виділяється її структура, типологія та ієрархічні рівні організації. З'ясовуються основні чинники, що вирішальним чином*

впливають на формування індивідуальної стратегії самовдосконалення як одного зі способів оптимізації ефективності його здійснення на шляху до особистісної самореалізації.

**Ключові слова:** самовдосконалення, самозмінна, самореалізація, самотворення, самосвідомість, індивідуальна стратегія.

*The article examines the theoretical and methodological bases of research of the problem of individual strategies of self-improvement of personality. During the analysis of existing approaches to foreign and domestic researchers, the essence, content, the basic features and psychological aspects of the concept of «individual strategy of self-improvement», was revealed; its structure, typology and hierarchical levels of the organization, was allocated. The main factors that have a significant impact on the formation of individual strategies of self-improvement as one of the ways to optimize the effectiveness of its implementation on the path to personal self-realization, was clarified.*

**Key words:** self-improvement, self-transformation, self-realization, self-creation, self-consciousness, individual strategy.

**Актуальність проблеми.** Значні трансформаційні тенденції сучасного суспільства ставлять перед особистістю низку складних завдань, налаштовуючи її на пошук ефективних способів їхнього вирішення. Успішність адаптації до нелегких життєвих умов значною мірою залежить від рівня морального, інтелектуального й духовного розвитку особистості, а також від міри її власної активності, спрямованої на покращення індивідуальних показників та досягнень у різних сферах життєдіяльності шляхом постійної самозміни. Одним з найефективніших шляхів до такої самозміни виступає самовдосконалення як усвідомлений, цілеспрямований, багатоаспектний, поетапний процес оптимізації індивідуально-психологічних характеристик особистості, одна з важливих складових її духовності й загального самотворення.

Однак універсальної програми самовдосконалення не існує, адже кожна особистість є унікальною, відмінною за багатьма психологічними параметрами. Постає необхідність вивчення індивідуальних, тобто специфічних для певної особистості, стратегій здійснення даного процесу. Об'єктивуючись в реальну поведінку й діяльність, індивідуальні стратегії спрямовані на визначення напрямку життєвого шляху особистості, а вірність їхнього вибору позначається на ефективності реалізації її внутрішнього потенціалу, на результаті самоактуалізації та на рівні задоволеності життям. Тому важливим, актуальним завданням сучасної психолого-педагогічної науки є розробка ґрунтовних наукових теоретико-

методологічних підходів дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення з перспективою створення рекомендацій і технологій психологічної допомоги щодо оптимальної індивідуальної програми його здійснення для кожної окремо взятої особистості.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій** дозволяє констатувати наявність лише часткових спроб вивчення проблеми визначення індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості. Переважна більшість досліджень розкриває дану проблему в контексті аналізу суміжних самотворчих процесів. Зокрема, теоретичним та практичним питанням проблеми індивідуальних стратегій самовиховання і самореалізації присвячені роботи зарубіжних (Дж. Гордон, Р. Інваген, Х. Ліндеман, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Стенлі, Е. Шостром, Г. Шульц, Л. Х'елл) та радянських авторів (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.А. Гусейнов, Ю.М. Іванов, В.Л. Леві, Ю.В. Пахомов, Н.В. Цзен та ін.).

У роботах російських і вітчизняних науковців вивчення проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості часто звужується до розгляду у контексті професійної діяльності – до розробки на теоретико-методологічному рівні стратегій самовдосконалення у конкретній галузі або професії (зазвичай психологічного та педагогічного профілю). Зокрема розкриттю зазначених аспектів даної проблеми присвятили свої наукові праці дослідники І.Д. Бех, О.В. Варфоломеева, Н.Ю. Волянук, Б.З. Вульфів, С.В. Єрегіна, В.П. Зінченко, О.Ф. Кошолуп, Л.В. Куліков, В.О. Сластьонін, І.Д. Свіщев, І.В. Склярєнко, С.М. Слободіна, С.М. Філімонова та ін. У дослідженнях згаданих авторів велике значення надається необхідності формування індивідуального стилю професійно-практичної самореалізації фахівця, яка виступає основною соціальною детермінантою процесу його самовдосконалення в цілому.

Дотичними до проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення є праці плеяди сучасного покоління російських (В.В. Дмитренко, Ю.М. Долгов, В.В. Торгонський, О.Г. Холодкова) та українських (М.Й. Боришевський, О.М. Єрахторіна, О.Л. Зирянова, С.Б. Кузікова, Л.М. Смаліус, Г.Г. Цветкова) дослідників. В роботах згаданих авторів індивідуальні стратегії самовдосконалення не виступають самостійним предметом дослідження, а певні індивідуальні особливості розглядаються як чинники, стильові ознаки процесу самотворення.

Таким чином, результат аналізу психологічної літератури дає нам змогу констатувати той факт, що питання детального, ґрунтового вивчення й розробки ефективної моделі індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості

залишається відкритим, і наша спроба вирішення цієї проблеми є особливо доцільною й актуальною.

**Метою** даної статті є розгляд та аналіз теоретико-методологічних засад проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті теоретичного аналізу проблеми самовдосконалення особистості нами було встановлено, що окрім потребово-мотиваційних складових, основними індивідуально-психологічними параметрами, які детермінують здійснення даного процесу, є особливості характеру та складові самосвідомості особистості (самооцінка, Я-концепція й рівень домагань). Зазначені параметри здійснюють суттєвий вплив на зміст багатьох аспектів поведінки та діяльності особистості, визначаючи якість, увесь хід та кінцевий результат її роботи із власного вдосконалення [5]. Саме дані індивідуально-психологічні особливості, на нашу думку, й зумовлюють специфіку стратегії самовдосконалення, яка значним чином оптимізує ефективність його здійснення на шляху до особистісної самореалізації.

Перш ніж перейти власне до розгляду основних аспектів проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення, розкриємо зміст і з'ясуємо основні складові поняття «індивідуальна стратегія самовдосконалення».

Як вже зазначалося, аналіз психологічної літератури стосовно проблеми визначення індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості продемонстрував наявність лише часткових спроб її розробки.

Так, у радянській психологічній науці основна увага приділялася вивченню питань життєвої стратегії людини як суб'єкта пізнання, спілкування, праці та її діяльнісній сутності. Зокрема, П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Н. Вінер, К. Прибрам розглядають індивідуальну стратегію як спонукально-регуляторний аспект діяльності, що існує у формі програмованої моделі майбутнього, яка визначає можливість усвідомлення індивідом мети і способів її досягнення [9]. Тобто основою побудови стратегій реалізації діяльності вважався закріплений у свідомості досвід її здійснення у співвідношенні з конкретною ситуацією. На нашу думку, даний підхід розкриває сутність індивідуальної стратегії більше з позиції фізіологічного, умовно-рефлекторного механізму її утворення, відсуваючи на другий план врахування впливу індивідуально-психологічних особливостей та структурних особистісних компонентів.

Досить цікавим чином, на наш погляд, досліджувану проблему розкрито в ідеях К.О. Абульханової-Славської. Під загальним поняттям «стратегія» дослідниця розуміє усвідомлюваний вибір стильових та змістових характеристик діяльності, обумовлений ситуативними особливостями та особистісними



уподобаннями. Поняття «індивідуальна стратегія» тісно пов'язувалось з розробленим нею терміном «стратегія життя», тобто принциповою, реалізованою в різних життєвих обставинах здатністю особистості до поєднання своєї індивідуальності з життєвими умовами, до її відтворення й розвитку [1]. Тобто дослідниця робить акцент на потенційній наявності в структурі кожної особистості здатності до активного усвідомлення і конструктивної організації її майбутнього; вона наголошує на необхідності застосування типологічного підходу для розгляду індивідуально-психологічних особливостей у їхній взаємодії та інтеграції щодо проектування особистістю власного життєвого шляху.

Розгляд проблеми індивідуальної стратегії знайшов відображення й серед концепцій сучасних дослідників. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує той факт, що окрім загальних поглядів стосовно сутності й змісту індивідуальних стратегій, деякими авторами запропоновано варіанти їх структури та ієрархічних рівнів організації.

Найбільш повним і точним чином, на наш погляд, сутність та зміст даної проблеми розкрито Г.С. Подопригорою. Дослідниця визначає індивідуальну стратегію як провідну форму самотворення особистості, яка включає в себе усвідомлену, мотивовану єдність і взаємодію мети, засобів та результату, що визначає її активність, соціальний інтерес та стиль життєдіяльності [6]. Отже, індивідуальна стратегія дозволяє особистості орієнтуватися в соціальному просторі на перспективу й самостійно обирати найбільш ефективні шляхи для досягнення власних життєвих цілей та самореалізації. Дослідниця виділяє три ієрархічні рівні взаємодії (організації) індивідуальної стратегії: загальний, особливий й одиничний. Загальний рівень включає в себе особливі індивідуальні стратегії – самовиховання і самореалізацію; до поодиноких стратегій реалізації загального та особливого належать компоненти раціональної, емоційної, вольової, біологічної й діяльнісної сфер особистісної структури.

На основі узагальнення концепцій ряду дослідників, досить повну структуру поняття «індивідуальна стратегія» представлено М.В. Барною. На думку дослідниці, дана структура включає наступні компоненти:

- 1) цілісне уявлення про ситуацію, що дозволяє орієнтуватися на перспективу, прогнозувати подальший розвиток явища, враховувати суттєві і несуттєві його чинники;
- 2) порівняння даної ситуації з іншими обставинами; її аналіз, узагальнення й конкретизація в рамках прийняття стратегічного рішення;
- 3) вміння концентруватися на проблемі, адекватно реагувати на впливи оточення, самостійно приймати рішення;

4) прагнення мобілізувати інтелект і творчі здібності на ефективне проведення стратегічної лінії, вміння знаходити внутрішні ресурси особистісної структури для самореалізації;

5) здатність розробляти індивідуальну траєкторію змін особистісної структури, виходячи з конкретної ситуації, прийнятного вибору дій та застосовуючи найбільш ефективні методи і прийоми самотворення;

6) готовність коригувати індивідуальну стратегію залежно від змін зовнішніх обставин середовища й особистісних орієнтацій;

7) здатність особистості застосовувати індивідуальну стратегію у практиці самореалізації й самовдосконалення як тактику дій [2].

Отже, з даної змістовної структури можемо виділити такі найважливіші передумови успішного формування й реалізації індивідуальних стратегій самотворення, як: чітке розуміння його мети та мотивів, усвідомлення багатоваріантності й свободи особистісного вибору, обов'язкове врахування особливостей індивідуально-психологічних параметрів та здатність до подолання впливів і перешкод з боку оточення.

Досить вагомий, на наш погляд, внесок у розгляд проблеми індивідуальних стратегій та їх типологізації здійснено російськими дослідниками Ю.М. Долговим та Т.М. Смотровою. Окрім загального розгляду поняття «життєва стратегія», під яким вони розуміють динамічну систему уявлень особистості про майбутнє, що реалізується в повсякденній поведінці за допомогою відповідних засобів і ресурсів, ними на основі детального аналізу концепцій інших науковців (зокрема В.І. Ковальова, Н.Ф. Наумової, Ю.М. Резніка, Н.М. Федотової, Ш. Бюлер, Дж. Коулмена, Р. Мертона та ін.) здійснено спробу систематизації підстав, за якими можливо класифікувати життєві стратегії. Серед них виділено наступні:

- 1) за ступенем усвідомлення індивідом – свідомі й несвідомі;
- 2) за спрямованістю змін, що відбуваються в індивіді, – прогресивні, регресивні (конструктивні, деструктивні);
- 3) за проявом активності – активні, реактивно-адаптивні, пасивні;
- 4) за локусом контролю – екстернальні, інтернальні;
- 5) за способом сприйняття умов життя – гедоністичні та засновані на почутті обов'язку, відповідальності;
- 6) за ступенем збігу з цілями і завданнями суспільства – просоціальні, асоціальні та антисоціальні;
- 7) за ступенем реалізації – ефективні, малоефективні та неефективні;

8) за характером і способом самореалізації – стратегії самоактуалізації та маніпуляції;

9) за характером співвідношення емоційності й раціональності – афективні, когнітивні;

10) за пріоритетністю у соціальному обміні – такі, що привласнюють, віддають або збалансовані (гармонійні);

11) за наявністю елемента творчості – креативні (творчі) і повсякденні (або стратегії виживання);

12) за типом активності – успіху, благополуччя та самореалізації;

13) за «базисними тенденціями» – задоволення потреб, адаптивного самообмеження, творчої експансії та встановлення внутрішньої гармонії;

14) за цілями й засобами – підпорядкування, інновації, ритуалізму, ретретизму, заколоту;

15) за типом особистісної організації часу й ставлення до нього – буденна, функціонально-дієва, споглядально-рефлексивна та творчо-перетворююча стратегії життя особистості;

16) за типом пристосування до мінливого зовнішнього соціального середовища: дві пасивні – рефлексивно-запізнююча й помірно-пристосувальна; три активні – кар'єрна, інструментальна, кримінальна;

17) за ступенем афіліації – індивідуальна та колективістська [3].

Навівши початковий варіант досить багатокomпонентної структури життєвих стратегій, для більшої зручності автори зробили її більш компактною, звівши диференціювання життєвих стратегій до декількох основних типів: стратегії самореалізації, стратегії досягнення успіху і повсякденні (побутові) стратегії. На думку дослідників, вибір життєвих стратегій формується під впливом соціально-економічного стану суспільства, традицій, ідеалів, цінностей, залежить від статі, віку, національності, соціального стану та інших соціально значущих ознак.

Узагальнюючи розглянуті підходи, можемо констатувати, що індивідуальна стратегія відображає міру усвідомлення людиною власної індивідуальності, акумулює в єдине ціле усі індивідуально-психологічні та особистісні особливості, спроектовуючи специфіку їхнього функціонування на перспективу досягнення бажаного образу «Я».

Що стосується конкретних різновидів індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості, проблема їх визначення та розробки має, на жаль, лише часткову представленість у роботах сучасних вітчизняних науковців. У більшості досліджень проблеми самовдосконалення як одного з різновидів

самотворення особистості (зокрема у М.Й. Боришевського, О.М. Єрахторіної, О.Л. Зирянової, С.Б. Кузікової, Г.Г. Цветкової та ін.) у процесі аналізу ними прикладного питання визначення його індивідуальних стратегій досить авторитетними виступають ідеї вже згадуваної нами дослідниці К.О. Абульханової-Славської, на значній частині з яких базуються окремі аспекти й їхніх власних концепцій. Основними чинниками, що здійснюють суттєвий вплив на формування індивідуальної стратегії, дослідниця вважає життєву позицію людини, сукупність її цілей і завдань; серед факторів негативного впливу – примітивність та звуженість змісту зазначених параметрів, відсутність життєвих перспектив, нестійкість життєвої позиції, уникання проблемності, гіперконсервативність. Індивідуальна стратегія допомагає розкрити можливості для подальшого розширення життєвих можливостей, виявляти й зберігати послідовність життєвої лінії. Використання даних про особливості функціонування індивідуально-психологічних характеристик сприяє можливості особистості будувати власну життєву стратегію [1].

К.О. Абульхановою-Славською запропоновано чотири загальних варіанти індивідуальних стратегій:

1) «стратегія обліку наявних можливостей» – вибір найбільш адекватних режимів та ситуацій прояву активності й уникання важких режимів відповідно до власних індивідуальних особливостей;

2) «стратегія розвитку й вдосконалення психічних можливостей» – не просто врахування індивідуально-психологічних особливостей, а й здатність до раціональної їх організації та взаємодії в умовах поступового ускладнення режимів роботи або загальної активності;

3) «стратегія уникнення» – відмова від неадекватних для себе умов, важких ситуацій, видів роботи, спілкування тощо;

4) «стратегія використання наявного» – виявлення й оптимальне застосування найбільш розвинених індивідуальних властивостей.

Отже, в основу виділення індивідуальних стратегій дослідницею покладено врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості й вибір найбільш адекватних режимів прояву активності. Що стосується можливості застосування зазначених варіантів стосовно побудови індивідуальних стратегій самовдосконалення, то, на наш погляд, найоптимальнішими з них є другий та четвертий, оскільки основний акцент у них робиться на необхідності прояву власної активності особистості з раціональним задіянням найбільш розвинутих індивідуально-психологічних параметрів, внутрішніх потенціалів і ресурсів. Перший же та другий варіанти вважаємо малоефективними, адже в них

особистості відводиться пасивна, споглядальницька, навіть уникаюча роль. Але ж самовдосконалення, як і будь-який з інших різновидів самотворчих процесів, передбачає, передусім, прояв саме активної ролі особистості протягом усіх етапів його реалізації.

Цікавий погляд на проблему індивідуальних стратегій представлено Ф. Александером та С.Т. Посоховою. Дослідники розглядають індивідуальні стратегії в контексті адаптивних механізмів, наголошуючи на необхідності вибору між двома з них при посиленні вимог соціального середовища щодо адаптивних можливостей організму. Перша стратегія забезпечує збереження психічного й фізіологічного гомеостазу за рахунок відмови від досягнення значущих результатів; друга забезпечує досягнення результатів ціною наростання психічної напруженості й психосоматичних змін [9]. Конфлікт, що розгортається в рамках другого варіанту стратегій, на думку дослідників і на нашу думку, може призвести до порушень адекватності адаптаційного процесу й до наростання психоемоційного стресу. Саме в такій ситуації, коли ціна адаптації висока й виникає перенапруження фізіологічних механізмів, зростає роль психічних та індивідуально-психологічних механізмів, спрямованих на мінімізацію фізіологічних реакцій шляхом формування стратегій стрес-уникаючої поведінки.

Подібний підхід стосовно проблеми типологізації індивідуальних стратегій на основі адаптаційних механізмів запропоновано Н.Ф. Наумовою. Дослідниця виокремлює три типи стратегій залежно від соціальних та особистісних функцій особистості в суспільстві:

1) стратегія успішної зовнішньої адаптації – орієнтована на найближче майбутнє, ідентифікація спрямована на первинні (сім'я й близьке оточення) та професійні групи;

2) стратегія ефективною внутрішньої адаптації – орієнтована на минуле й віддалене майбутнє, ідентифікація спрямована на великі групи;

3) стратегія виживання – характеризується невисоким статусом індивіда, який ідентифікує себе з групами людей схожої долі [4].

Якщо розглядати запропоновані типи у контексті індивідуальних стратегій самовдосконалення, то, на нашу думку, найбільш перспективними з них є перший та другий, оскільки їхнім змістом передбачається значно ширший діапазон варіантів поведінкових моделей особистості та більш активна її роль у здійсненні даного процесу.

На протигагу «адаптаційним» підходам розглянутих дослідників, ще один, досить цікавий, на наш погляд, підхід запропоновано Ю.М. Резніком та Є.О. Смирновим, де в основу типологізації індивідуальних стратегій покладається



позиція, яку займає особистість по відношенню до свого власного життя, і пов'язана з цим процесом її власна активність. Дослідники вважають, що кожна людина у своїй життєдіяльності може займати три різні, хоча і взаємопов'язані позиції: 1) «мати» (рецептивна активність, спрямована на придбання); 2) «досягати» (мотиваційна активність, спрямована на досягнення); 3) «бути» (творча або «екзистенціальна» активність).

Згідно з авторами, перший тип активності є основою стратегії життєвого благополуччя, другий тип виступає передумовою стратегії життєвого успіху і третій тип передбачає активність, характерну для стратегії самореалізації особистості [7]. На нашу думку, поєднання й раціональне комбінування окремих змістових елементів усіх трьох типів стратегій найоптимальнішим чином сприятиме ефективному здійсненню процесу самовдосконалення та досягненню його кінцевої мети.

Отже, усі проаналізовані нами підходи щодо розкриття проблеми індивідуальних стратегій самовдосконалення можемо умовно поділити на 4 основних: 1) структурно-ієрархічний (Г.С. Подопрігора, М.В. Барна, Ю.М. Долгов, Т.М. Смотров), в яких індивідуальні стратегії визначаються як один з перспективних шляхів до самореалізації особистості й основна увага фокусується на виділенні їх структурних складових та ієрархічних рівнів організації; 2) адаптаційний (Ф. Александер, С.Т. Посохова), де індивідуальні стратегії виступають механізмом пристосування особистості до змін та впливів навколишнього середовища; 3) позиційний (Ю.М. Резнік, Є.О. Смирнов), в якому індивідуальні стратегії розглядаються через призму домінуючих позицій особистості по відношенню до власної життєдіяльності; та 4) типологічний (К.О. Абульханова-Славська), що наголошує на необхідності проектування індивідуальних стратегій з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості.

На основі узагальнення розглянутих концепцій дослідників ми визначаємо поняття «індивідуальна стратегія самовдосконалення» як результат усвідомленого, цілеспрямованого обрання особистістю конкретного шляху, методу та власного стилю щодо практичної реалізації даного процесу; це конструктивна самоорганізація, саморегуляція та самоконтроль поведінки й діяльності на кожному з етапів його здійснення у відповідності до змістової і якісної характеристик складових потребово-мотиваційної сфери, особливостей функціонування психічних процесів, індивідуально-психологічних властивостей, окремих компонентів самосвідомості й багатьох інших індивідуальних параметрів.

**Висновки.** Таким чином, стратегія самовдосконалення передбачає суто індивідуальну, тобто розроблену під кожну унікальну особистість, програму, спрямовану на процес оптимізації показників успішності її розвитку й досягнень як в окремих сферах, так і у загальній життєдіяльності в цілому. Виділені нами порівняно небагаточисленні, але досить специфічні й змістовні теоретико-методологічні дослідницькі підходи (структурно-ієрархічний, адаптаційний, позиційний і типологічний) демонструють складність та багатоаспектність проблеми вивчення індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості.

Водночас подальшого розгляду потребують такі аспекти даної проблеми, як більш детальне, ґрунтовне, комплексне вивчення індивідуальних стратегій самовдосконалення, створення їх ефективної моделі з урахуванням індивідуально-психологічних детермінант, гендерних і вікових особливостей особистості, а також розробка відповідного методичного апарату щодо їх дослідження й формування.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Барна М.В. Структура стратегії самореалізації особистості / М.В. Барна // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: тези доп. XI Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2011. – С. 115-122.
3. Долгов Ю.Н., Смотрова Т.Н. Типология жизненных стратегий личности / Ю.Н. Долгов, Т.Н. Смотрова // Материалы междунар. заочн. науч.-практ. конференции «Проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» (Новосибирск, 24 октября 2011 г.). – Новосибирск: НП «Сибирская ассоциация консультантов». – 2011. – №5 (20). – С. 118-126.
4. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 15-20.
5. Орішко Н.К. Індивідуально-психологічні та особистісні чинники самовдосконалення в юнацькому віці / Н.К. Орішко // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XV, част. 2. – К., 2013. – 244 с. – С. 156-167.
6. Подопригора А.С. Социально-философский анализ индивидуальных стратегий человека: автореф. дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.11 / Подопригора А.С.; [Донской гос. техн. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2002. – 29 с.

7. Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Резник Ю.М., Смирнов Е.А. – М.: Ин-т человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. – С. 173-174.
8. Фризен М.А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности / М.А. Фризен // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – Петропавловск-Камчатский: «Камчатский государственный университет им. В. Беринга». – 2011. – №2 (18). – С.24-33.
9. Холодкова О.Г. Теоретические проблемы исследования стремления к самосовершенствованию / О.Г. Холодкова // Педагогический университетский вестник Алтая. – Барнаул, 2010. – №4. – С. 114-120.

УДК 159.95 (075.8)

*Анатолій Палій*

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ,*

*[anatoliypaliy@yandex.ua](mailto:anatoliypaliy@yandex.ua)*

## **КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ РОЗУМОВОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ**

*У статті обґрунтовується актуальність дослідження проблеми інтелектуальної й творчої обдарованості індивідуальності, підкреслюється її теоретично-наукова, психолого-педагогічна, суспільно-економічна й соціальна значимість. Підкреслюється, що за відсутності високовалідних методів діагностики розумової (інтелектуальної та креативної) обдарованості психологічна практика в системі освіти може призвести до негативних наслідків. Стверджується, що розумова (інтелектуальна й творча) обдарованість виступає в нерозривній структурно-функціональній єдності, є системною якістю психіки, виявляється як інтегральний прояв різних здібностей, особистісних властивостей і метакогнітивного досвіду в різних видах діяльності.*

**Ключові слова:** *розумова обдарованість, інтелект, креативність, творчість, психодіагностика, тест, психометричний підхід, індивідуальність.*

*The article argues for the urgency of research on an individual's intellectual and creative giftedness and emphasizes the theoretical, psychological, pedagogic, and socio-economic significance of the problem. It is claimed that the psychological*

*practices in education may result in negative consequences through lack of high validity methods of diagnosing mental (intellectual and creative) giftedness. It is argued that mental (intellectual and creative) giftedness is an inseparable structural and functional unity, a systemic attribute of psyche and is revealed as talents, personality traits and metacognitive experience in various activities.*

*Key words: mental giftedness, intellect, creativity, psychodiagnostics, test, psychometric approach, individuality.*

**Постановка проблеми.** Всебічний розвиток, психолого-педагогічний і соціальний супровід обдарованих дітей, учнівської та студентської молоді, є першочерговим завданням сучасної системи освіти в Україні. Наявність соціального й державного замовлення сприяє інтенсивному зростанню психологічних досліджень у цьому напрямку. Проте світова практика роботи з обдарованими особами вказує на те, що за відсутності валідних методів ідентифікації обдарованості ця діяльність може призвести до негативних наслідків. Тому серед психологів стає актуальною розроблення науково обґрунтованої **системної концепції обдарованості**, що виступала б теоретичною, методологічною й прикладною основою для практичної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна психологічна наука прагне, з одного боку, розробити й обґрунтувати загальнонаукову теоретичну концепцію інтелекту і креативності, з другого – вирішити прикладні завдання діагностики розумової та творчої обдарованості на кожному віковому етапі онтогенезу, оптимізації процесу соціалізації й самореалізації обдарованих особистостей. І хоча систематичні дослідження *розумової обдарованості* (в це загальне поняття включаємо й інтелект, і креативність) почалися ще в 20-х роках минулого століття, вчені й досі не дійшли до єдиної думки про те, що таке *інтелектуальна обдарованість*, яке її відношення до креативності, талановитості, творчості, яка має бути оптимальна стратегія їх діагностики як інтегрального психічного утворення, в чому полягає їх індивідуально-своєрідна неповторність.

Окремої уваги заслуговує проблема психодіагностичної підготовки психологів в університетах, яка, на наш погляд, зводиться до поверхневого ознайомлення з різними тестами і методиками (як правило, створеними авторами у середині минулого століття, побудованими на застарілих уявленнях про сутність людської психіки, про детермінанти і джерела становлення інтелектуального й творчого потенціалу конкретної індивідуальності), що радше нагадує історію психодіагностики, а не підготовку до фахової діяльності в різних галузях суспільної практики.

М. Холодна з приводу фахової підготовки психологів зазначає: «Професійна підготовка багатьох вітчизняних психологів не передбачає не лише університетської освіти, але й практичного стажування з освоєння конкретної тестової методики (в Ізраїлі на вивчення методики Д. Векслера відводиться один рік, у США на вивчення методики ТАТ (*Thematic Apperception Test, TAT*) – проєктивна методика дослідження особистісних рис, що проявляються в соціальних взаєминах і спілкуванні, автори – Г. Мюррей і К. Морган) – три роки)» [1, с. 70-71].

Недостатність такого підходу видно на прикладі тестів «вимірювання» коефіцієнту інтелекту (*Intelligence Quotient – IQ*) за типом психометричних методик Г. Айзенка, Р. Амтхауера, Д. Векслера, Р. Кеттелла, Дж. Равена та ін. Кожне тестове завдання (система завдань) фіксує деякий психологічний симптом у вигляді міри вираженості певної властивості інтелекту, що виявляється в спеціально сконструйованому виді діяльності, на специфічному й уніфікованому матеріалі, за наявності деякого ситуативного стану випробовуваного (з погляду його наявних знань, віку, емоційного-вольового стану, мотивації тощо). Фактично маємо справу з результативним показником, що оцінює правильність і швидкість відповіді. Виникає закономірне питання: чи можна від симптому переходити до діагнозу?

З приводу цього український психолог Л. Бурлачук зауважує: «Психологічний діагноз не встановлюється на основі використання психологом якогось окремого тесту і навіть групи тестів, якими б чудовими вони не були. З їх допомогою може бути здійснена виключно селекція, наприклад, виявлення в групі тих осіб, які схильні до імпульсивної поведінки, що перешкоджає, за наявними даними, ефективному здійсненню певної діяльності. Це виявлення якоїсь особистісної властивості, і нам нічого не відомо про причини такої поведінки, про стимули, що її викликають, і т. п.» [2, с. 66].

Існуючі нині різноманітні теоретичні й експериментальні підходи до розумової обдарованості настільки суттєво відрізняються один від одного, що знайти загальні, об'єднувальні принципи дуже важко, оскільки автори від них свідомо дистанціюються.

При дослідженні індивідуальності, специфіки її інтелекту й своєрідності її дарувань, має віддаватись перевага екологічно валідним методам психодіагностики, що мають справу з оцінкою реальної поведінки людини в реальній ситуації: такі як аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда, методи виявлення індивідуальної когнітивно-стильової специфіки розумової діяльності, експертні оцінки авторитетних фахівців, природний експеримент. Слід



підкреслити, що наявні валідні психодіагностичні методи ідентифікації рівня розвитку інтелекту й обдарованості доволі складні, вимагають високої кваліфікації і спеціального навчання [3, с. 27].

Британський психолог Г. Айзенк заявляє: «Визначення інтелекту на основі психометричних властивостей, що виявляються за допомогою тестів IQ, простіше, а тому зручніше в користуванні» [4, с. 115]. Однак психометричний підхід до діагностики інтелектуальної обдарованості (IQ-тести) і творчих здібностей (тести креативності), що є панівним у психодіагностиці, за визначенням не може «вимірювати» феномени індивідуальної психіки.

Отже, можна зробити висновок: встановлення інтелектуальної і творчої обдарованості індивідуальності не може здійснюватись із психометричних позицій. На жаль, у шкільній практиці досить часто обмежуються саме тестовою оцінкою IQ й академічною успішністю. Саме ці тести (часто разом з тестами креативності) найчастіше використовуються при відборі дітей у класи і школи для «обдарованих». При цьому ігнорується той факт, що застосування тестів інтелекту і креативності має низку обмежень:

– *по-перше*, більшість таких тестів створена не для виявлення інтелектуальної або творчої обдарованості, а для інших цілей. Так, тест інтелекту Д. Векслера призначався для визначення розумової відсталості, тест структури інтелекту Р. Амтхауера – для цілей профорієнтації і професійного відбору, тест DAT – для прогнозу академічної успішності і т. д. Тільки два тести призначалися для оцінки рівня інтелектуальної обдарованості. Це культурно вільний тест Р. Кеттелла (версія С) й одна з версій тесту Равена. Але їх валідність по відношенню до діагностики обдарованості фахівцями також піддається критиці [5; 6; 7]. Що стосується тестів креативності, то показники дивергентної продуктивності також не є єдиними і достатніми індикаторами творчих можливостей дитини;

– *по-друге*, багато тестів інтелекту вимірюють конкретну (окрему) інтелектуальну здібність, тобто сформованість конкретних розумових операцій (аналізу, синтезу, абстрагування, мнемонічних чи перцептивних дій тощо). Існуючі психометричні тести інтелекту, фіксуючи його компоненти (вербальний і невербальний, сенсомоторний, числовий, просторовий тощо), не зачіпають зв'язків між ними, не схоплюють саму системність його вияву;

– *по-третє*, такі вимірювання суттєво залежать від ситуації тестування, емоційного стану людини. При цьому, чим дитина (дорослий) обдарованіша, тим ця залежність більша. Тому психометричні тести слабо прогнозують рівень досягнень саме обдарованих людей;

– *по-четверте*, слід розрізняти тестування і прийняття рішення про долю дитини чи дорослого. Діагностична ситуація є наслідком впливу багатьох чинників, тому рішення повинне прийматися з урахуванням знання причин, що призвели до тестових результатів.

Помилки у вимірюванні інтелекту, а вони не такі вже й поодинокі, можуть назавжди змінити долю і життєвий шлях людини, особливо дитини. По суті, будь-яка форма відбору (селекції) дітей на основі показників тестів інтелекту чи креативності є неспроможною з наукового погляду, оскільки такі тести за визначенням не є інструментами діагностики обдарованості взагалі й інтелектуальної, зокрема. Слід взяти до уваги й ту обставину, що так звані «прохідні бали», що використовуються в таких тестах (у вигляді показників конвергентної і/або дивергентної продуктивності), не мають під собою чітких теоретичних або емпіричних обґрунтувань.

Інша ситуація склалася навколо тестів креативності. Соціальне замовлення на виявлення людей із творчим потенціалом, що виникло в США у 60-ті роки ХХ століття, і сьогодні не втратило своєї актуальності. Широкого розповсюдження в другій половині ХХ-го ст. набули погляди на «креативність» як самостійний, незалежний від інтелекту вид обдарованості. Такий погляд базується на низці суперечностей у розумінні природи здібностей й обдарованості. Це виявляється в парадоксальній феноменології: людина з високими інтелектуальними здібностями може не бути творчою і, навпаки, нерідкі випадки, коли менш навчена і навіть менш здібна людина є творчою.

Цей приклад дозволяє конкретизувати проблему: якщо вміння і спеціальні здібності не визначають творчий характер діяльності, то в чому розгадка «креативності» творчого потенціалу особистості? Звичайно, відповіді на це питання простіше, апелюючи до особливої творчої обдарованості або до особливої розумової операції, що її визначає (наприклад, *дивергентності* – поняття, введеного Дж. Гілфордом для позначення творчого мислення). У концепції цього автора претензія на розуміння природи творчості, в основі якої лежать чинники *дивергентного мислення*. Як зазначає Р. Стернберг, «упродовж багатьох років ця модель (концепція креативності Дж. Гілфорда), не будучи ні доведеною, ні спростованою, слугувала фундаментом для вивчення творчого мислення» [8, с. 112]. У зарубіжній і вітчизняній психології майже відсутні дослідження, де б у якості методологічних основ вивчення креативності не посилалися на праці Дж. Гілфорда, Е. Торренса й не використовувалися їх тести. Одна з причин цього полягає в тому, що концепції авторів супроводжує «зручна у використанні» діагностична процедура – тестові діагностичні методики (тести

креативності) [9]. Простота і видима правдоподібність ідеї забезпечили на тривалий час її величезну популярність в усьому світі.

У другій половині минулого століття «дивергентність» перетворилася на «символ віри» не лише західних, але й сучасних вітчизняних психологів, із нею пов'язуються буквально всі вияви творчості. Це пояснюється, на думку Д. Богоявленської [5], низкою зовні сильних сторін інтерпретації творчості як дивергентної продуктивності. Дивергентність, позначувана як «здатність мислити у різних напрямках», відповідає потребі виходу в «ширший простір» практичного застосування, відповідає потребам людини, оскільки дає можливість суб'єкту з посереднім індексом IQ, низькою академічною успішністю, невисокими балами за предметними тестами, без спеціальної освіти й досвіду роботи у певній галузі, почувати себе «креативною особистістю». Тому креативність відразу стала розглядається в опозиції до інтелекту. Разом із спробою зняття обмежень у дослідженні творчого потенціалу особистості, властивих методу проблемних ситуацій і тестам на IQ, їх перевага полягає також у можливості групового тестування. Тести, що спрямовані на вимір побіжності, оригінальності й гнучкості мислення у невербальних, символічних, семантичних і поведінкових завданнях, вважає Дж. Гілфорд, виявляють творчий потенціал особистості. Такі завдання як «назвіть якомога більше варіантів використання канцелярської скріпки у незвичайному для неї призначенні» найбільш характерні для тестів, що визначають дивергентні семантичні категорії [9].

Український психолог В. Моляко, фахівець з психології творчості, справедливо зауважує, що тестові показники дивергентних здібностей (креативності), як правило, дуже слабо передбачають реальні творчі досягнення людини в її повсякденній і професійній діяльності [7]. Таким чином, стандартизовані тестові методики однобоко вимірюють (якщо взагалі вимірюють) креативні здібності у вигляді дивергентного мислення, але нічого не говорять про своєрідність творчо обдарованої індивідуальності конкретної дитини чи дорослого.

Не можна ігнорувати і проблему інтерпретації результатів тестування інтелекту чи креативності. Застосування психометричних тестів до цих феноменів ґрунтується на припущенні, що інтелектуальна чи креативна властивість – це лінійне (уніполярне) вимірювання, яке може бути описане в термінах «низький показник – високий показник». Насправді ж будь-яка психічна властивість – це багатовимірне утворення, що має складну структуру. Індивідуальний інтелектуальний («рівень інтелекту») чи творчий («рівень креативності») ресурс визначається збалансованим поєднанням когнітивних здібностей різного типу,

сформованістю компонентів метакогнітивного досвіду, наявністю індивідуальних пізнавальних переваг, когнітивно-стильовою організацією психіки, мотиваційно-потребовими інтенціями тощо. Крім того, на міру вираженості тієї або іншої властивості інтелекту може впливати безліч чинників. Так, низький результат за методикою Векслера, окрім недостатнього розвитку відповідних знань і вмінь, може бути результатом низького рівня соціалізації, високого рівня тривожності, низького рівня мотивації, високого рівня творчих здібностей і т. п.

Виникають проблеми і зі звичкою інтерпретувати низький результат психологічного тестування як «поганий», а високий – як «добрий». Така інтерпретація не цілком коректна. Існує безліч індивідуальних варіацій у специфіці вираженості різних інтелектуальних властивостей, які неможливо підвести під норми традиційного тестування (наприклад, наявність у кожної дитини індивідуального пізнавального чи когнітивного стилю змінює профіль її здібностей, що проявляється у варіюванні успішності виконання в різних видах інтелектуальної діяльності). Відповідно відхилення показників тестування у бік зниження або підвищення не можна розглядати як відхилення від норми. Нарешті, при тестуванні дитини дошкільного або шкільного віку важливо мати на увазі, що її реальні інтелектуальні можливості виявляються тільки в процесі психічного розвитку, в кожній дитині індивідуальний темп «дозрівання і розгортання» психічних функцій, не кажучи про різну динаміку психічного розвитку хлопчиків і дівчаток.

Психологічні методики призначені для збору інформації про конкретну дитину в режимі *моніторингу*, тобто психологічне обстеження повинно відповідати вимогам комплексності, тривалості, багатократності, екологічної валідності (проводитися в ситуації реальної життєдіяльності), суб'єктної спрямованості (мати діалогічний характер з обов'язковим зворотним зв'язком, включати елементи емоційної підтримки, створювати умови для прояву самостійності дитини тощо) [1, с. 69-70].

Але якщо інтелект не є критерієм творчого потенціалу людини, то що ж тоді його детермінує? Відповідь Дж. Гілфорда однозначна – особистісні риси. Цей напрям досліджень підтримали багато психологів, наприклад D.W. MacKinnon [10]. Сучасний американський психолог M. Runco, розглядаючи персонологічний напрям розуміння креативності, стверджує, що вивчення особистісних рис видатних письменників є більш інформативним джерелом пізнання творчості, ніж дослідження їх художніх текстів [11; 12].

У персонологічному напрямі вивчення креативності можна умовно виділити такі сучасні напрями досліджень креативних особистостей [13, с. 366-386]:

дослідження особистісних рис і мотивів; аналіз структури Я (Я образу, Я-концепції) у зв'язку з креативністю; пізнання креативності в контексті самоактуалізації особистості; вивчення інтуїції особистості як механізму творчості; психоаналітичний напрям (емоційні травми дитинства, «заховані» в підсвідомості, як джерело творчості); дослідження креативності особистості на межі з психіатрією (психопатологічні чи близькі до патології феномени).

Отже, креативність є швидше генеральною рисою особистості, ніж когнітивною навичкою. При цьому представники майже ігноруються факти, виявлені в руслі диференціальної когнітології. Так, згідно з теорією інтелектуального порогу Е. Торренса [14], якщо IQ нижче 115-120 (нагадаємо, існує неформальне правило – якщо IQ є нижчим за 110 пунктів, то така особа не здатна ефективно засвоїти програму коледжу), інтелект і креативність утворюють єдиний фактор; якщо IQ вище 120 (вище за середньостатистичну норму) – творча здібність стає незалежною величиною (IQ вище середнього – 115–129). Тобто немає креативних осіб із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю [13, с. 368-369].

Не погоджуючись ні з когнітивним, ні з персонологічним підходами до феномену обдарованості американський психолог Дж. Рензуллі висунув гіпотезу, що інтелектуальна обдарованість – це не просто високі здібності, але й креативність, а також мотиваційна включеність [15; 16]. Т. Гордєєва, поділяючи в цілому концепцію Дж. Рензуллі, все ж розглядає обдарованість як феномен, що характеризує людину з високим рівнем досягнень у діяльності. Тобто основним критерієм обдарованості є досягнення людини у певній галузі – реальний продукт у будь-якому виді: учінні, творчості, праці, спорті, мистецтві тощо. Інтелектуальні і мотиваційні чинники виступають необхідними передумовами досягнень особистості. При цьому високий рівень розвитку інтелекту є необхідною умовою, а мотивація – рушійною силою функціонування і розвитку обдарованості [17].

Поступово в психологію обдарованості прийшло визнання ролі мотиваційних і особистісних чинників, і нині мотивація так чи інакше представлена в усіх сучасних теоріях обдарованості (трикільцева модель, або модель-тріада, Дж. Рензуллі, мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса, мюнхенська концепція обдарованості К. Хеллера та ін.) і креативності (трикомпонентна модель Т. Амабіле, інвестиційна теорія Р. Стернберга і Т. Любарта). Змінилися і критерії оцінки обдарованості, яка стала розглядатися як високий або видатний рівень досягнень (чи компетентності) у вибраній людиною галузі. Від того, наскільки звужений цей рівень досягнень, як високий або ж



видатний, залежить і той відсоток індивідів, яких відноситимемо до обдарованих. За Дж. Рензуллі, різні автори відносять до них від 1-3% до 20% популяції, в середньому сходяться на 5% [17; 18]. Г. Айзенк, спираючись на значущі (однак невисокі) кореляції між тестами на IQ і тестами Дж. Гілфорда на дивергентне мислення, висловив думку, що креативність є компонентом загальної розумової обдарованості [19]. Отже, високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної, не пов'язаної з розумовим потенціалом особистості форми психічної активності, немає.

Окремої уваги заслуговує проблема диференціації видів обдарованості. Сьогодні в системі освіти США і багатьох європейських країнах використовується класифікація рівнів обдарованості залежно від кількісних значень IQ. Згідно з нею всіх обдарованих дітей можна віднести до одного з п'яти рівнів: 1) IQ 115 балів і більше – «здібний» (bright); 2) 130 і більше – «обдарований» (gifted); 3) 145 і більше – «високо обдарований» (highly gifted); 4) 160 і більше – «виключно обдарований» (exceptionally gifted); 5) 175 (іноді 180) і більше – «глибоко обдарований» (profoundly gifted) [20, с. 41]. Проте багато психологів відмовляються від використання високого значення IQ як єдиного критерію для діагностики розумових здібностей. Так, Е. Віннер [21] наводить різні погляди на цю проблему, суть яких зводиться до виділення «спеціальних видів» обдарованості з наслідуванням класифікації спеціальних здібностей (сенсомоторні, перцептивні, атенціональні, мнемонічні, мисленнєві, імажитивні, комунікативні, математичні, музичні, лінгвістичні, спортивні, художні, артистичні і т.п.). Яскравим прикладом такого підходу є структурна модель інтелекту (SI) того ж таки Дж. Гілфорда, який за допомогою факторного аналізу, що виступав як засіб доказу заздальгідь сконструйованої теоретичної моделі інтелекту, постулював існування 120 вузькоспеціалізованих незалежних здібностей. Зокрема, при побудові структурної моделі інтелекту вчений виходив із трьох основних критеріїв, що дозволяють описати й детально конкретизувати три аспекти інтелектуальної діяльності: 1) тип виконуваної розумової операції; 2) зміст інтелектуальної діяльності; 3) різновиди кінцевого продукту [13; 14; 24].

Дж. Гілфорд стояв на позиції принципового заперечення реальності загального фактору інтелекту (*g – general factor*), посилаючись, зокрема, на низькі кореляції між результатами виконання різних тестів інтелекту. Проте подальша перевірка структурної моделі іншими вченими показала, що, *по-перше*, при контролі надійності використаних Гілфордом тестів до 98% усіх тестових показників позитивно корелюють між собою на різних рівнях значущості, *по-*

друге, показники незалежних вимірювань фактично об'єднуються в загальніші фактори, зокрема, для оцінки можливостей семантичної пам'яті потрібно враховувати всі різновиди кінцевих продуктів, а для вимірювання ефективності семантичних процесів – усі типи операцій і продуктів [22]. На наш погляд, у таких класифікаціях – на основі видів здібностей, психічних процесів чи діяльностей – відсутнє головне: розуміння обдарованості як унікального феноменологічного утворення цілісної індивідуальності, а не її процесуальної, когнітивно-продуктивної, мотиваційно-потребової, діяльнісної чи поведінкових складників.

Однобічність психометричного підходу до обдарованості призвела до того, що у звіті американського Федерального управління освіти стали визначати шість видів обдарованості на основі все тих же видів здібностей/діяльностей: 1) високий загальний інтелект ( $IQ > 130$ ); 2) високі спеціальні здібності (математичні, лінгвістичні тощо); 3) висока креативність (висунення нових ідей, створення нових товарів, конструювання нових приладів тощо); 4) лідерські здібності (високий соціальний інтелект, різні види лідерства); 5) здібності до образотворчого або виконавського мистецтва (мистецькі таланти); 6) психомоторні здібності (спортивні досягнення) [23]. Як зазначає М. Холодна, можна виділити як мінімум шість типів інтелектуальної поведінки, які в рамках різних дослідницьких підходів співвідносяться з виявом інтелектуальної обдарованості [24, с. 169]: 1) особи з високим рівнем розвитку «загального інтелекту»:  $IQ$  більше 135–140 – («кмітливі»); 2) особи з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень – «блискучі учні»; 3) особи з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей – «креативи»; 4) особи з високою успішністю у виконанні тих або інших конкретних видів діяльності – «компетентні»; 5) особи з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, що знайшли своє втілення в деяких реальних, об'єктивно нових, загальновизнаних формах і сферах суспільної практики – «талановиті»; 6) особи з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою й прогнозом подій буденного, суспільного й політичного життя – «мудрі».

У той же час можливий інший підхід до інтерпретації вказаної феноменології, що не користується поняттям творчої обдарованості як пояснювального принципу, оскільки у його рамках розглядається механізм шуканого феномену. Різний вклад провідних компонентів у структуру розумової обдарованості може давати парадоксальну картину, коли не співпадають у своєму вияві успішність в оволодінні діяльністю (рівень досягнень), розум (кмітливість) і креативність (творчість). Факти такої розбіжності у виявах обдарованості не говорять однозначно на користь розведення її видів (на академічну,

інтелектуальну й творчу), а, навпаки, дозволяють, як у зрізі, побачити роль і місце цих компонентів у структурі обдарованості і пояснити парадокс людської психіки без залучення особливого виду дарування – креативної обдарованості.

Відомо, що діяльність завжди здійснюється особистістю. Її цілі і мотиви впливають на рівень виконання. Якщо цілі особистості лежать поза самою діяльністю, тобто учень готує уроки тільки для того, щоб не лаяли за погані оцінки, або щоб не втратити престиж відмінника, то діяльність виконується, у кращому разі, сумлінно і її результат, навіть при блискучому виконанні, не перевищує нормативно необхідний продукт. Відмічаючи здібності такої дитини, не слід говорити про її обдарованість, оскільки обдарованість припускає захопленість самим предметом, поглиненість діяльністю. В цьому випадку діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане необхідне завдання, реалізована первинна мета. Те, що дитина робить з любов'ю, вона постійно удосконалює, реалізуючи все нові задуми, народжені в процесі самої діяльності. В результаті новий продукт її діяльності значно перевищує первинний задум. У цьому випадку можна говорити про те, що є «розвиток діяльності». Розвиток діяльності за ініціативою самої дитини і є творчість [3, с. 16-17].

При такому розумінні поняття «обдарованість» і «творча обдарованість» виступають як синоніми. Таким чином, «творча обдарованість» не розглядається як особливий, самостійний вид обдарованості, вона не є окремою модальністю, а характерна для будь-якого виду праці. Умовно кажучи, «творча обдарованість» – це характеристика не лише вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й її перетворення і розвиток.

Такий теоретичний підхід має важливий практичний наслідок: говорячи про розвиток обдарованості, не можна обмежуватись лише складанням програм навчання (прискорення, ускладнення тощо). Необхідно створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості й системи цінностей, які створюють основу становлення духовності особистості. Дослідник розумово обдарованих дітей, російський психолог Н. Лейтес відмітив у них надзвичайно високу розумову активність. Вчений описав виняткову потребу таких дітей у розумовій праці, їх, без перебільшення, пристрасть до пізнання. Це головна потреба обдарованої дитини, незалежно від віку, темпераменту, характеру, інтересів, статі, здоров'я і т. п. Інакше кажучи, наявність прагнення до пізнання – найяскравіша характеристика будь-якої обдарованої дитини. Це і є справжня пізнавальна потреба – безкорислива, заради інтересу як такого [25].

Звідси впливає важливий педагогічний аспект проблеми виховання обдарованих дітей. Розумова активність, що яскраво характеризує будь-яку

обдаровану дитину, має безпосереднє відношення до розвитку її здібностей. Але здібності зростають, розвиваються із задатків за однієї обов'язкової умови. Діяльність, якою займається дитина, має бути пов'язана з позитивними емоціями, інакше кажучи, приносити радість, задоволення. Є ця радість – завдатки розвиваються, немає радості від розумової праці – високих здібностей не буде. Від тривалих, безрадінних, з примусу або самопримусу занять будуть відмінні оцінки, похвали, навіть знання, не буде тільки головного – високого рівня розвитку здібностей. Зв'язок розвитку здібностей з позитивними емоціями підтверджений не лише в психологічних, але і суто фізіологічних експериментах [25]. Отже, якщо розумові й творчі здібності розвиваються тільки в улюбленій діяльності, то самі по собі тривалі заняття, що проводяться без бажання дитини, будь-які додаткові заняття (наприклад, під керівництвом репетитора) з погляду розвитку здібностей або даремні, або просто шкідливі, оскільки діяльність з примусу збільшує негативне ставлення до неї. Невипадково український педагог-практик В. Сухомлинський назвав свою школу, багатолітнім директором і вчителем якої був, – «школою радості».

Критичні зауваження стосовно психометричного підходу не означають відмови від використання тестів у практичній діяльності, але вимагають їх коректного застосування в роботі саме з обдарованими дітьми:

– психометричні тести потрібно застосовувати, швидше *не для і не до* ухвалення рішення про міру обдарованості, а *після* процедури ідентифікації дитини як обдарованої з метою з'ясування сильних і слабких її психологічних якостей, а також для організації необхідної їй індивідуалізованої психолого-педагогічної допомоги;

– психометричні тести можуть виявитися корисними для стеження за віковою динамікою проявів обдарованості конкретних дітей (наприклад в умовах психолого-педагогічного моніторингу).

Таким чином, тести можуть використовуватися як одне з безлічі інших джерел додаткової інформації у рамках програми ідентифікації дитини як обдарованої, але не як єдиного критерію для ухвалення рішення про те, що ця дитина є «обдарованою», «необдарованою» чи «розумово відсталою».

При виявленні обдарованих дітей доцільніше використати *комплексний підхід*. При цьому може бути задіяний широкий спектр різноманітних методів: *а)* різні варіанти методу спостереження за дітьми (в лабораторних умовах, у школі, в позашкільній діяльності і т. п.); *б)* методи виявлення когнітивно-стильових особливостей пізнання й інтерпретації дійсності; *в)* спеціальні психодіагностичні тренінги; експертне оцінювання поведінки дітей учителями, батьками,

вихователями; з) проведення «пробних» уроків за спеціальними програмами, а також включення дітей у спеціальні ігрові й предметно-орієнтовані заняття; т) експертне оцінювання конкретних продуктів творчої діяльності дітей (малюнків, віршів, творів, технічних моделей) професіоналами; д) організація різних інтелектуальних і предметних олімпіад, конференцій, спортивних змагань, творчих конкурсів, фестивалів, оглядів і т. п.; е) проведення психодіагностичного дослідження з використанням різних психометричних методик залежно від завдання аналізу конкретного випадку обдарованості.

Проте і комплексний підхід до виявлення обдарованості не позбавляє повністю від помилок. У результаті може бути «пропущена» обдарована дитина або, навпаки, до числа обдарованих може бути віднесена дитина, яка не підтвердить цієї оцінки у своїй подальшій діяльності (випадки розходження діагнозу і прогнозу). Н. Лейтес зауважує, що навішування ярликів на зразок «обдарований» або «ординарний» неприпустиме не лише через небезпеку помилок у діагностичних висновках. Такого роду ярлики можуть негативно вплинути на особистісний розвиток дитини, сформувати завищений чи занижений рівень домагань, дезорієнтувати саму дитину, її батьків і вчителів. У зв'язку з цим автор пропонує використовувати термін «дитина з ознаками обдарованості», що є коректнішим в етичному плані й об'єктивнішим – у науковому [25].

**Висновки.** Аналіз сучасних підходів до діагностики інтелектуальної і креативної обдарованості дітей засвідчив методологічну, методичну й етико-педагогічну неспроможність психометричного підходу до згаданих феноменів індивідуальності, необхідність цілісного підходу до створення єдиної психолого-педагогічної концепції обдарованості, обґрунтування теоретичних, методологічних й емпіричних підстав для опрацювання концептуальної моделі, що розглядає загальну обдарованість як єдину психологічну систему, аспекти якої можна сприймати лише в контексті вікової динаміки і ментального досвіду конкретної індивідуальності.

Оцінка дитини як обдарованої не має бути самоціллю. Виявлення обдарованих дітей необхідно пов'язувати із завданнями їх навчання і виховання, а також із наданням їм психологічної допомоги і підтримки. Остання обставина дозволяє істотно розширити сферу використовуваних психодіагностичних методик і врахувати такі додаткові моменти, як: особливості взаємодії дитини з однолітками і дорослими, наявність (чи відсутність) різних форм дисинхронії (нерівномірності) в розвитку обдарованої дитини, особливості становлення й функціонування її афективної сфери. Визнання ролі соціальних умов, у яких розвивається дитина, вимагає створення спеціалізованих методів виявлення



обдарованості з урахуванням низки чинників (вікових, соціально-економічних, культурних, національно-етнічних, сімейних, у тому числі фізичного здоров'я дитини й особливостей її соціалізації).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития / М.А. Холодная // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – №2. – С. 66-75.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика интеллекта: иллюзии и реальность / Л.Ф. Бурлачук // Психология. 2004. №4. – С. 64-71.
3. Рабочая концепция одаренности / Ав. коллектив: Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский и др. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
4. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 111-131.
5. Богоявленская Д.Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. 2006. – №1. – С. 85-96.
6. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13-18.
7. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработки подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С. 86-95.
8. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности [Под ред. Д.Б. Богоявленской]. М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 111-127.
9. Guilford J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford [McGraw-Hill]. – New York, 1967. – 538 p.
10. MacKinnon D.W. Personality and the realization of creative potential / D.W. MacKinnon // Am. Psychologist. – 1965. – V. 20. – Pp. 273–281.
11. Runco M.A. Developmental trends in creative abilities and potentials / M.A. Runco & S. Pritzker (Eds.) // Encyclopedia of creativity (2nd ed.). – San Diego, CA: Elsevier, 2011. – Pp. 537-540.
12. Runco M.A. Personal creativity: Lessons from literary criticism / M.A. Runco, L. Dorfman et al. (eds.) // Emotion, creativity and art. – Perm: Perm State Institute of Arts and Culture, 1997. – V. 1. – Pp. 305-317.

13. Палій А.А. Диференціальна психологія: [навч. посіб.] / А.А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
14. Torrance E.P. Creativity and futurism in education: Retooling / E.P. Torrance // Education. – 1980, V. 100. – Pp. 298-311.
15. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения / Дж. Рензулли // Основные современные концепции творчества и одаренности [Под ред. Д.Б. Богоявленской]. М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214-243.
16. Renzulli J. What makes giftedness? Reexamining a definition / J. Renzulli // Phi Delta Kappan. V. 60. 1978. Pp. 180-184.
17. 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. N 1(15). URL: Режим доступа: <http://psystudy.ru>
18. Messick S. The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice / S. Messick // Educational Psychologist, 1984. – V. 19. – Pp. 59-74.
19. Айзенк Г. Исследование человеческой психики / Г. Айзенк, М. Айзенк. – М. ЭКСМО-Пресс, 2001. – 480 с.
20. Белавина О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптация / О.В. Белавина // Психологический журнал, 2010, том 31, №1. – С. 41-54.
21. Winner E. Giftedness: Current theory and research / E. Winner // Current directions in psychological science V. 9(5) 2000. October. – Pp. 153-155.
22. Богоявленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? / Д.Б. Богоявленская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. – С. 54-65.
23. Dixon F.A. Social and academic self-concepts of gifted adolescents / F.A. Dixon // Journ. for the Education of the Gifted. V. 22(1). 1998. – Pp. 80–94.
24. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
25. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13-18.

## ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО ПОРУШЕННЯ ЗАГАЛЬНОПРИЙНЯТИХ НОРМ ТА ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА ЮРИСТІВ

*У статті розглянуто можливі причини порушення загальноприйнятих моральних норм та правил поведінки; представлено порівняльні результати емпіричного дослідження схильності студентів-психологів та студентів-юристів до делінквентної поведінки.*

**Ключові слова:** моральні норми та правила, етичність, моральність, делінквентна поведінка.

*The article examines the possible causes of violations of generally accepted moral standards and rules; the comparative results of empirical research of psychology students and law students inclination to delinquent behavior are presented.*

**Keywords:** moral norms and rules, ethics, morality and delinquent behavior.

**Постановка проблеми.** Стан суспільної моральності залежить від моральної культури та рівня морального розвитку кожної людини. Отримуючи від мікросоціуму позитивні моральні приклади, цінності, інтеріоризує їх через свідомість, почуття та переживання, особистість засвоює моральний досвід та культуру суспільства [4]. Стимулом для вдосконалення, досягнення гармонії з оточенням є соціальні норми – сукупність вимог і очікувань, що висуває соціальна група, організація, суспільство до своїх членів з метою здійснення діяльності усталеного типу. Нормативні вимоги й очікування фіксуються і виражаються як у вербальній формі (закони, інструкції, кодекси), так і в невербальній (символічна атрибутика, народні моральні норми поведінки) [6]. Суб'єкти діяльності, дотримуючись соціальних норм співжиття, вимагають від інших відповідної поведінки. Нормальною вважається поведінка, яка адекватно відповідає потребам і можливостям розвитку та соціалізації індивіда в рамках його взаємодії з мікросоціумом. Проте немало індивідів негативно реагує на вимоги суспільства, що спричинює відхилення у поведінці.

Суспільство завжди особливу увагу приділяло проблемі поведінки людей, яка не відповідає загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним нормам. Останнім часом в Україні відбувається стрімка трансформація українського суспільства, яка пов'язана із перетворення делінквентних практик в норму соціальної дії і трансформації елементів делінквентності в образ мислення

та ціннісно-нормативну основу соціального існування та взаємодії. Такі якісні зміни торкаються усіх сторін суспільного життя та усіх прошарків суспільства. Збільшується численність підлітків та юнаків мета життя яких зводиться до досягнення матеріального благополуччя будь-якою ціною, до наживи будь-якими способами; праця і навчання втратили суспільну цінність і значимість, стали носити прагматичний характер – більше отримувати благ, привілеїв і менше працювати і вчитися. Така позиція молодих людей набуває все більш відкриті і войовничі форми, породжуючи нову хвилю споживацтва, часто провокуючи поведінкові девіації.

Проблема девіантної поведінки як об'єднуючого поняття для всіх видів поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих норм поведінки – це проблема суспільства в цілому і її розв'язання сприяє успішному духовному та моральному розвитку суспільства і держави. Вивчення та усунення причин, що сприяють поширенню делінквентної поведінки серед молодого покоління, впровадження нових, адекватних часу соціальних технологій профілактики ризикованої поведінки стає на даний момент гострою необхідністю.

Проблеми девіантної поведінки підлітків та молоді, сепаратні молодіжні субкультури досліджувались такими вітчизняними та зарубіжними вченими як В.П. Бараннік, З.Г. Білоусова, О.В. Двіжона, І.С. Кон, Н.Ю. Максимова, П.І. Мельник, Л.І. Міщик, Т. Парсонс, І.С. Полонський, М. Раттер та інші. Питання соціально-профілактичної діяльності розкриті в працях Ш.А. Амонашвілі, Б.Г. Ананьєва, Н.Г. Каралаш, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинського, Н.А. Сейко, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького та інших.

Діяльність і поведінка особистості детермінується не лише внутрішнім механізмом мотивації, взаємодії потреб, інтересів, цінностей особистості. Зовні на поведінку людини впливають існуючі у суспільстві норми [8]. Девіантна поведінка – поведінка, що відхиляється від прийнятих у суспільстві ціннісно-нормативних стандартів. Девіантна поведінка підрозділяється на дві категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, припускає наявність явної або прихованої психопатології. По-друге, це поведінка антисоціальна, що порушує певні соціальні та культурні норми, особливо правові. Коли такі вчинки порівняно незначні, їх називають правопорушеннями, а коли серйозні і караються в кримінальному порядку – злочинами. Відповідно говорять про делінквентну (протиправну) поведінку.

Делінквентна поведінка характеризується асоціальною, протиправною спрямованістю, що проявляється в діях або в бездіяльності і незмінно завдає шкоди окремим людям і суспільству [7]. Прикладом такої поведінки є: порушення

правил дорожнього руху, дрібне хуліганство, лихослів'я, нецензурна лайка, розпивання спиртних напоїв у заборонених місцях, поява в громадських місцях у нетверезому стані, що ображає людську гідність і моральність соціуму. В кримінології делінквентна поведінка визначається як суто молодіжне правопорушення, тобто таке, яке здійснюється молодими людьми віком від 12 до 20 років [3]. Серед факторів, які впливають на причини виникнення девіантної поведінки, виділяють такі: 1) біологічні: розумово відсталі діти, дефекти мови, слуху, зору, фізичні, нервові зрушення, хімічні та радіаційні забруднення середовища, дефекти мови, зовнішній непривабливий вигляд, який викликає негативізм в оточуючих; 2) психологічні: наявність у дитини психопатології чи акцентуації, які виражаються у нервово-психічних захворюваннях; 3) соціально-педагогічні фактори, що проявляються у дефектах шкільного, сімейного чи громадського виховання; 4) соціально-економічні: класовий поділ суспільства, безробіття, інфляція, соціальне напруження, нестабільність; 5) морально-етичні: низький моральний рівень вихованості суспільства, знищення цінностей, особливо духовних, утвердження прагматизму й практицизму, байдужість до чужого горя і страждань, а також байдуже ставлення до різних проявів девіантної поведінки [6].

У сучасній науці виділяються декілька концептуальних підходів до розуміння девіантної поведінки [2]. Біологічний підхід пояснює соціальні відхилення природними, спадковими властивостями людського організму (Ч. Ломброзо, У.Х. Шелдон). Психологічний підхід розглядає девіантну поведінку у зв'язку із внутрішньоособистісним конфліктом, деструкцією та саморуйнуванням особистості, блокуванням особистісного росту, а також станами розумових дефектів (К. Лоренц, З. Фрейд, Е. Фромм). Соціологічний підхід своє пояснення фокусує на соціальних та культурних факторах, які обумовлюють відхилення у поведінці (Е. Дюркгейм, Р. Мертон, Д. Мате, Т. Сайкс). Культурологічний підхід аналізує девіації з точки зору конфлікту, який виникає між нормами панівної культури та субкультур цих груп (Г. Беккер, Е. Сатерленд, К. Еріксон). Не дивлячись на різноманітні погляди щодо природи девіантної поведінки, більшість дослідників розв'язання психологічних проблем профілактики та корекції девіантної й делінквентної поведінки вбачають у вихованні духовності як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Духовність – це ідеальний комплекс норм, які протистоять суб'єкту як вимоги [4]. В.Н. Шердаков визначає духовність як інтегральну властивість, в яку входять суспільні установки та оцінки, імперативи та заборони; цілі у формі нормативних уявлень про добро та зло; ідеали, норми та принципи дії як



суб'єктивні цінності та цінності свідомості. Етичні знання мають цінність не самі по собі, а лише тоді, коли вони перейдуть у норми поведінки особистості. Моральні цінності – це частина загальнолюдських цінностей, які обумовлюють гармонію суспільного порядку та внутрішню гармонію особистості. З точки зору проблеми розуміння девіантної поведінки, найбільш тісно пов'язаними є моральні та правові норми. І право, і мораль регулюють взаємовідносини у суспільстві. Однак, якщо правові принципи закріплені в законах та виступають як примусова міра державного регулювання, то норми моралі спираються на суспільну думку, традиції та звичаї. В законі виражається форма правової організації суспільства, і закон пов'язаний із мораллю. Принципи правового суспільства повинні стати основою формування правової свідомості молоді та виступати для неї в якості критеріїв оцінки не лише своєї поведінки, а й поведінки оточуючих людей. Людина, з достатньо сформованою етичною свідомістю, може оцінити свої вчинки та дії, що відбуваються, спираючись на усвідомлені моральні норми. У вузькому розумінні етичність – це складне, комплексне особистісне утворення, яке «включає» свідомість та реалізацію загальноприйнятих у суспільстві моральних законів, норм та правил поведінки, взаємовідносин між людьми та їх моральних переживань. Вона визначає моральний вибір людини в кожній ситуації його життя [5]. Етичність обумовлює внутрішню моральну позицію особистості, яка не передається спадково. Кожна особистість повинна пройти через процес етичного удосконалення, оскільки етичність людини – це не готовий продукт, а безпосередньо процес етичного життя [5].

Важливість проблеми морального розвитку також зумовлена суттєвим впливом морального обліку старших поколінь на молодше, тим, що етичне здоров'я та досконалість кожної особистості є необхідною умовою духовного перетворення суспільства в цілому, без чого є неможливим справжній процес суспільного й державного розвитку. Однак, як свідчить практика розвитку моральної свідомості особистості, процесу засвоєння суспільних норм та цінностей, існують різноманітні перешкоди, які приводять до відхилень етичного розвитку саме в юнацькому віці та появі в майбутньому девіантних форм поведінки. Такі діти відрізняються слабкістю морально-етичних знань, не сформованістю етичних звичок, невихованістю високих почуттів та ідеалів, відсутністю єдності між свідомістю та поведінкою. Саме в період ранньої юності необхідно удосконалювати моральні та соціальні цінності молоді, переводити їх на вищий рівень розуміння та усвідомлення. Юнацький вік характеризується переходом на новий рівень моралі за класифікацією Л. Колберга – конвенціональний, коли джерелом засвоєння цінностей виступають

безпосередньо реальні багатогранні та складні взаємовідносини між людьми, наукова та популярна література, засоби мистецтва, телебачення тощо. Крім того, в юнацькому віці відбувається вибір майбутньої професії, закладаються основи успішності майбутнього професійного зростання. Гадаємо, що цей процес в значній мірі залежить від сформованості та усвідомленості морально-етичних норм та правил поведінки особистості.

**Метою** запропонованого дослідження є порівняння схильності до порушень загальноприйнятих норм та правил (делінквентної поведінки) у студентів-психологів та студентів-юристів. Професії психолога та юриста пов'язані із дотриманням та виконанням загальноприйнятих норм та правил. Зокрема, діяльність практичного психолога направлена на виявлення та здійснення корекції людей, схильних до такої поведінки. Але цікавим залишається питання наскільки схильні до такої поведінки самі психологи, чия праця спрямована саме на виявлення таких осіб та здійснення корекції їхнього світовідчуття та поведінки на засадах використання професійних методів роботи. Не менш цікавим та важливим є виявлення схильності до делінквентної поведінки у майбутніх юристів, оскільки їх професійна діяльність передбачає не лише дотримання загальноприйнятих норм та правил поведінки, моральних цінностей, а й проведення контролю за виконанням таких правил та норм.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення мети дослідження використали методику визначення «Схильності до девіантної поведінки» (автор О.М. Орел) [1]. Контингент – студенти-психологи 1 року навчання, 17-18 років (19 студентів) та студенти-юристи 2 року навчання (18 студентів). Проаналізуємо отримані дані. Із загальної кількості відповідей 26% студентів-психологів та 11,11% студентів-юристів виявилися недійсними через перевищення норми по шкалі «Соціальна бажаність»: респонденти демонстрували чітке виконання навіть малозначущих норм, навмисно маючи намір показати себе з кращого боку. Стурбованими під час тестування виявились 43% студентів-психологів та 45% студентів-юристів, що також може вказувати на наміри приховати дійсні наміри та цінності. Відповіді студентів за другою шкалою «Схильність до подолання норм та правил» свідчать, що 62% респондентів-психологів та 78% респондентів-юристів продемонстрували схильність протиставляти свої власні норми та цінності загальногруповим, виявили тенденцію до «порушення спокою». Для 38% студентів-психологів та 22% студентів-юристів не характерна тенденція до порушення загальноприйнятих норм та правил.

Шкала «Схильність до адиктивної поведінки» показала, що студенти-психологи не мають потреби в адиктивних станах, що є важливим для професії

психолога; 69% опитуваних психологів характеризуються високим соціальним контролем поведінкових реакцій. У той же час відповіді 61,11% студентів-юристів вказують на готовність реалізувати адиктивну поведінку, вони виявили схильність до ілюзорно-компенсаторного способу розв'язання власних проблем, орієнтуються на чуттєвий бік життя, у якому переважають гедоністично орієнтовані норми та цінності.

Щодо схильності до агресії та насилля, що є найважливішою небезпекою у практиці психолога, який повинен бути терплячим та стійким до певних негараздів або дратуючих факторів, то 50% студентів не сприймають агресію як спосіб розв'язання проблем, ще 25% – мають не яскраво виражені агресивні нахили, і нарешті решта 25% проявили значну схильність до агресивних проявів відносно інших осіб та насилля. Серед студентів юристів – 58% вважають за доцільне використовувати у своїй практиці агресивні форми поведінки, 42% – вбачають неприйнятним для себе розв'язання конфліктів за допомогою агресії.

Для психолога дуже важливим є вольовий контроль емоційних реакцій, тому що в процесі своєї праці він часто опиняється в ситуаціях, які здатні викликати шквал емоцій, що, у свою чергу, можуть насторожити клієнта або охарактеризувати психолога як непрофесіонала. Серед опитуваних 63% жорстко контролюють свої поведінкові емоційні реакції та почуття. У 37% не сформований вольовий контроль своїх почуттів, що може негативно відобразитися у їх професійній діяльності. Приблизно 60% опитаних студентів-юристів показали слабкість вольового контролю емоційної сфери, небажання або нездатність контролювати поведінкові прояви емоційних реакцій. Інші 40% респондентів виявили жорсткий самоконтроль будь-яких поведінкових реакцій.

Показники за шкалою «Схильність до саморуйнівної поведінки» в першу чергу, є дуже важливими для професії психолога, оскільки вони допомагають людям, які знаходяться в передсуїцидальних станах або робили спроби суїциду. Відхиляють можливість саморуйнівної поведінки 63% опитуваних студентів-психологів та 50% студентів-юристів, у них відсутня схильність до реалізації комплексів вини у поведінкових реакціях. Однак, 37% майбутніх психологів та 50% майбутніх юристів виявили низьку цінність особистого життя, схильність до ризику та виражені нахили до садомазохізму, що взагалі є несумісним з працею психолога.

Шкала «Схильність до делінквентної поведінки» є визначальною та показує «делінквентний потенціал» – готовність до реалізації делінквентної поведінки. Виявили, що у 42% студентів-психологів та 43% студентів-юристів зазначені тенденції не виражені, що свідчить про високий рівень соціального контролю. У

той же час 11% майбутніх психологів готові до реалізації протиправної поведінки та мають низький рівень соціального контролю. І нарешті, 47% студентів-психологів та 66,66% студентів-юристів мають тенденції до делінквентної поведінки, тобто при «відповідних умовах» та «життєвій ситуаціях» дані студенти можуть скоїти протиправні дії. Схильність до делінквентної поведінки є несумісною з професією психолога та юриста, оскільки вони передбачають жорстке та постійне дотримання певних норм та соціальних порядків.

Для виявлення різниці у схильності до делінквентної поведінки між студентами-психологами та студентами-юристами, провели розрахунки  $\phi^*$ -критерію Фішера (табл. 1). Отримані значення  $\phi^*$ -критерію вказують, що між обстеженими групами студентів існують достовірні відмінності за рядом досліджуваних характеристик. Зокрема, серед студентів-юристів достовірно більше осіб із схильністю до агресії та насильства, бажанням порушувати загальноприйняті норми й правила поведінки, схильністю до адитивної поведінки та недостатньо сформований вольовий та емоційний контроль поведінкових реакцій.

Таблиця 1

**Значення  $\phi^*$ -критерію Фішера для шкал за методикою О.М. Орла**

Шкала	$\phi^*$ -критерій, $\rho$
Соціальна бажаність	$\phi^* = 0,254, \rho = 0,1$
Схильність до подолання норм та правил	$\phi^* = 2,98, \rho = 0,001$
Схильність до адиктивної поведінки	$\phi^* = 1,85, \rho = 0,003$
Схильність до агресії та насилля	$\phi^* = 2,078, \rho = 0,001$
Вольовий контроль емоційних реакцій	$\phi^* = 1,413, \rho = 0,08$
Схильність до саморуйнівної поведінки	$\phi^* = 0,799, \rho = 0,1$
Схильність до делінквентної поведінки	$\phi^* = 1,17, \rho = 0,1$

За шкалами «Соціальна бажаність» та «Схильність до саморуйнівної поведінки» не виявили достовірних відмінностей. Останнє свідчить про достатньо високий відсоток молоді в обох групах із бажанням «показати себе з кращого боку», та схильністю до ризику. Можливо, однією з причин виявлених відмінностей між студентами-психологами та студентами-юристами, виступає престижність професії юриста.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження виявило, що серед опитаної молоді близько 45% схильні до відхилення від соціальних норм та правил, що є передумовою наявності у них делінквентних відхилень. Дослідженні студенти не

мають схильності до адиктивної поведінки. Вольовий та емоційний контроль притаманний у більшій мірі майбутнім психологам, тоді як переважна більшість майбутніх юристів не можуть контролювати свої емоційні та вольові прояви, вважають нормою використовувати агресивні форми спілкування та взаємодії з оточуючими. Виходить замкнене коло: особистості як в майбутньому повинні боротися з будь-якими проявами делінквентної поведінки, бути прикладом для інших у дотриманні загальноприйнятих норм та правил поведінки, виявляються не здатними їх дотримуватись та здійснювати елементарний контроль норм та цінностей. Значення  $\phi^*$ -критерію Фішера вказує на статистично значимі відмінності у схильності до делінквентної поведінки між майбутніми психологами та юристами. Студенти-юристи мають достовірно більш виражені тенденції до порушення загальноприйнятих норм та правил поведінки, схильність до адитивної та протиправної поведінки. Молодь, у якої виявили схильність до делінквентної поведінки, потребує корекції поведінки з метою особистісних змін та реалізації їх професійних здібностей. Основними аспектами ефективності розвитку етичної свідомості студентів є рівень знань та переконань в необхідності виконання моральних норм, сформованість моральних якостей особистості, потреба та здатність керуватись у повсякденному житті моральним принципами та нормами. Реалізація даних аспектів повинна мати неперервний характер, здійснюватись у вищих навчальних закладах під час навчальних занять та в позаурочний час.

**Подальшу роботу** з проблеми дослідження вбачаємо у з'ясуванні причин виявлених суттєвих відмінностей у схильності до делінквентної поведінки серед майбутніх психологів та юристів, у розширенні контингенту досліджуваних та простеження змін у віковій динаміці.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитриев М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
2. Коповая О.В. Профилактика и коррекция девиантного поведения у подростков в условиях общеобразовательной школы: учеб.пособ. / О.В. Коповая, А.С. Коповой – Саратов: Издательский центр «Наука», 2008. – 80 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – 582 с.
4. Мельникова Н.В. Психология личности взрослого и ребенка с позиций этики: учеб. пос. / Н.В.Мельникова. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть». – 2004. – 104 с.



5. Самылова О.А. К вопросу нравственного совершенствования в юношеском возрасте // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: «Проблемы и решения»: материалы I Междунар. заочной науч.-практ. конф. (Владимир, 12 мая 2001 г.). – Владимир, 2011. – 134 с.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 416 с.
7. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
8. Чуносков М.О. Соціально-педагогічна профілактика правопорушень: навч. пос. для студ. пед. спец. /М. О. Чуносков. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – 116 с.

УДК 159. 293

**Олена Пенькова**

*Институт психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, [penkova47@mail.ru](mailto:penkova47@mail.ru)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ**

*У статті розглядається проблема становлення процесу самовдосконалення та простежується його взаємозв'язок з цінностями особистості. Аналізуються концептуальні підходи у визначенні психологічного змісту феномену самовдосконалення школярів; виокремлюються психолого-педагогічні детермінанти; обґрунтовуються основні умови його формування.*

**Ключові слова:** *самовдосконалення, духовність, соціальне середовище..*

*In the article it is considered the problem of formation the process of self-improvement and it is traced its relationship with values of an individual. Conceptual approaches in determining psychological content of phenomenon of self-improvement of schoolchildren are analyzed; psychological and pedagogical determinants are displayed; basic conditions for its formation are substantiated.*

**Keywords:** *self-improvement, spirituality, social environment.*

**Постановка проблеми.** У процесі розвитку свідомості і самосвідомості особистість формує, розвиває, удосконалює свою діяльну сутність відносно себе через вплив на середовище і навпаки. Тому самовдосконалення розглядається як взаємодія суб'єкта з соціальним оточенням: у спілкуванні

засвоюються форми, види і критерії оцінок, в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація, наповнення особистісною сутністю. Багатоаспектність питання передбачає дослідження даного феномену з погляду системокомплексного підходу, у контексті якого важливо з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між процесом самовдосконалення та низкою інших фундаментальних утворень.

Необхідність всебічного дослідження феномену самовдосконалення актуалізувалась у зв'язку з інтенсивним вивченням процесів самосвідомості і самоідентичності особистості (Боришевський М.Й. [5], Столін В.В. [20], Чеснокова І.І. [22], Шорохова К. В. [23], Ядов В.О. [19]); ціннісних аспектів у структурі особистості (Ананьєв Б.Г. [1], Бодальов А.А. [3], Боришевський М.Й. [5], Рубінштейн С.Л. [17], Шорохова К.В. [23] та ін.); гуманістичних поглядів на суспільні процеси (Балл Г.О. [2], Маслоу А. [12], [13], [14], Роджерс К. [16] та ін.) тощо.

**Мета** дослідження – на основі теоретико-емпіричного аналізу наукових досягнень з'ясувати соціально-психологічну сутність процесу самовдосконалення та визначити вплив цінностей на його результативність.

**Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.** Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення про соціальну детермінованість формування свідомості і самосвідомості особистості (Боришевський М.Й. [5], Костюк Г.С. [10], Рубінштейн С.Л. [17]), про взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів становлення свідомості особистості (Костюк Г.С. [10], [15], Рубінштейн С.Л. [17]), про принцип розвитку, згідно з яким образ Я безперервно змінюється протягом онтогенезу особистості (Боришевський М.Й. [5], Кон І.С. [8], [9], Костюк Г.С. [10]). Загальнометодологічні принципи знайшли своє відображення в фундаментальних теоретичних положеннях про спадковість, цілісність, детермінованість, причиннообумовленість психічного розвитку особистості, про сензитивність і критичні періоди в її становленні.

Важливою складовою предмету нашого аналізу є такий феномен як самовиховання, яке своїм змістом охоплює надзвичайно багату гаму взаємин особистості зі світом, суспільством тощо.

Проблема самовиховання вивчалась головним чином в педагогіці та педагогічній психології. Праці Б.Г.Ананьєва [1], О.О.Бодальова [3], Л.І. Божович [4], М.Й. Боришевського [5], С.М.Ковальова [7], Г.С. Костюка [10], О.М. Леонтьєва [11], С.Л. Рубінштейна [17], Л.І. Рувінського [18], та ін. здійснили значний внесок в розробку теорії самовиховання. Дослідники дійшли висновку, що під самовихованням слід розуміти усвідомлену діяльність людини, яка

спрямована на розроблення, удосконалення чи зміну власних якостей відповідно до соціальних і індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, цілей, які формуються під впливом умов життя і суспільного виховання.

У процесі розвитку свідомості і самосвідомості, – зазначає Костюк Г.С., – в особистості закономірно з'являється прагнення до самовиховання. Будучи похідним стосовно виховання і суспільних обставин життя, воно включається у процес розвитку особистості як важливий внутрішній фактор. Самовиховання виявляється через дії особистості, які спрямовані на вироблення якостей, що відповідають її ідеалам, життєвій меті, вимогам до себе. Збігаючись з метою виховання, воно створює найсприятливіші умови для успішного формування позитивних рис особистості відповідно до ідеалів і вимог нашого суспільства. Індивід починає працювати над собою. Ця робота – не просто самоаналіз, а вдосконалення себе завдяки власній діяльності, особливо учінню і праці, кращому виконанню своїх обов'язків. Людина розвиває свої здібності, формуючи свій характер, намагається нести відповідальність за своє майбутнє, активно змінювати умови, обставини свого життя і розвитку [15, с. 180].

Серед психологічних досліджень звертають на себе увагу роботи гуманістичної спрямованості. Як відомо, основними методологічними принципами гуманістичної психології є:

- принцип розвитку, який означає, що людина постійно прагне до нових цілей, самовдосконалення завдяки наявності у неї природжених потреб, бажання до самореалізації, потреби у самоактуалізації, бажання здійснювати безперервний поступальний розвиток;
- принцип цілісності, що дозволяє розглядати особистість як складну, відкриту систему, спрямовану на реалізацію усіх своїх потенцій;
- принцип гуманності, який означає, що людина за своєю природою є доброю і вільною, і лише обставини, що заважають розкриттю її істинної суті, роблять її агресивною і відчуженою;
- принцип цільового детермінізму, який має на меті вивчати особливості особистості в аспекті орієнтації людини на майбутнє, тобто з точки зору її очікувань, цілей і цінностей;
- принцип активності, що дозволяє прийняти суб'єкта як самостійно мислячу і діючу істоту, у житті якої інша людина (наприклад, психотерапевт) може відігравати роль підтримуючого, безумовно підтримуючого, створюючого сприятливі умови для її розвитку. Психотерапевт змінює настановлення клієнта, допомагає взяти відповідальність на себе, але при цьому не навчає і не повчає;
- принцип неекспериментального дослідження особистості ґрунтується на

ідеї цілісності і, відповідно, неможливості адекватного вивчення особистості за окремими фрагментами, оскільки система (а саме такою і є особистість) найчастіше має якості, які не властиві окремим її частинам;

- принцип репрезентативності означає, що ціль і об'єкт дослідження в гуманістичній психології співпадають, оскільки завдання вивчення нормально і повноцінно функціонуючої людини реалізується на вибірці здорових особистостей, що самореалізуються.

Один із засновників цього напрямку А. Маслоу [12; 13; 14] зазначав, що освіту не можна зводити до навчання, вона має бути також процесом виховання характеру, формування особистості. У його дослідженнях людина виступає насамперед як психологічно здорова особистість, задоволення соціальних потреб якої стає основою її самоактуалізації, розвитку усіх її здібностей і талантів. Автор наводить вісім шляхів самоактуалізації:

- 1) повна віддача переживанням, коли людина оптимально розкриває свою сутність;

- 2) щомиттєві прогресивні вибори, які сприяють особистісному зростанню;

- 3) відмова від загальноприйнятої поведінки, вміння прислухатися до внутрішнього голосу, голосу «самості»;

- 4) чесність, прийняття відповідальності на себе;

- 5) готовність бути сміливим, не боязким;

- 6) прагнення бути у своїй справі настільки хорошим, наскільки це можливо;

- 7) граничні, вищі переживання, моменти екстазу;

- 8) виявлення індивідом того, ким він є, що йому подобається, а що ні, що для нього добре, а що погано, куди він рухається й у чому полягає його місія [14].

Як результат успішної актуалізації є особистість з наступними характеристиками: більш ефективне сприймання реальності і більш комфортне ставлення до неї; прийняття (себе, інших, природи); спонтанність, простота, природність; центрованість на значущих цілях (на відміну від центрованості на собі); деяка відстороненість і потреба бути наодинці; автономія; незалежність від культури та середовища; постійна свіжість оцінки; містичність та досвід вищих станів; почуття єдності з іншими; більш глибокі міжособові стосунки; демократична структура характеру; розрізнення засобів і цілей, добра і зла; філософське доброзичливе почуття гумору; самоактуалізована творчість; протистояння акультурації, насадження будь-якої часткової культури.

Слід зазначити, що теорія А. Маслоу, по суті, заперечує можливість і необхідність цілеспрямованого формування потреб людини. Основним методологічним недоліком є та обставина, що автор ігнорує питання діалогу

особистості й суспільства; суть людини А.Маслоу вбачає лише в її біологічній природі, а здатність до самоактуалізації розглядає як вроджену якість, яка не залежить від соціальних умов. Позитивним внеском вченого в розвиток ідеї актуалізації є те, що він розглядав її як одну з базових особистісних потреб.

Самовдосконалення передбачає наявність у індивіда інформації про самого себе, що складає образ Я. Сучасна психологія розглядає дану проблему в єдності трьох аспектів: ідентичність (самість), «Его» (суб'єктність) і образ «Я». Як зазначає Кон І.С., всі ці аспекти взаємопов'язані і передбачають один одного. Ідентичність психіки, поведінки індивіда неможлива без якоїсь єдиної регулятивної основи, яка, своєю чергою, вимагає самосвідомості. «Его», як регулятивний механізм, передбачає наступність психічної діяльності і наявність інформації про самого себе. Образ «Я» немов добудовує ідентичність і суб'єктність особистості і водночас корегує її поведінку. І далі Кон І.С. зазначає: «При вивченні ідентичності центральне місце посідає питання, від чого залежить єдність і послідовність поведінки та психічних процесів індивіда і яка їх вага в різних контекстах та ситуаціях і на різних етапах його життєвого шляху, тобто об'єктивна діалектика стійкості і мінливості особистості. При вивченні «Его» увага концентрується на процесах і механізмах свідомої регуляції поведінки, на співвідношенні свідомої внутрішньої мотивації особистості, з одного боку, та впливу зовнішнього середовища і неусвідомлюваних емоційних реакцій з іншого; сила «Я» у даному контексті вимірюється ступенем його свідомої саморегуляції. Нарешті, при вивченні «образу Я» увагу привертають конкретні процеси і механізми самосвідомості, ступінь адекватності самооцінок, структура і динаміка «образу Я», його роль і значення в загальному балансі психічної діяльності особистості» [8, с. 10].

В структурі самосвідомості Мерліна В.С. [14] виокремлюються чотири компоненти : усвідомлення тотожності (відмінність себе від всього світу), усвідомлення Я як активного суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних якостей; соціально-моральна самооцінка. В цій концепції всі компоненти можуть бути представлені як прямі чи опосередковані похідні від ідентифікації і відокремлення.

У психологічних працях [8; 9; 17] ідентифікація особистості розглядається як прагнення до досягнення тотожності з соціальним середовищем, до спілкування і одночасно до відокремленості («бути, як інші», «бути з іншими», «бути для інших» і «бути самим собою»). Відокремленість же розглядається як базове поняття самовдосконалення особистості. Передумовою соціального відокремлення людини є її здатність до «розриву» (С.Л. Рубінштейн) «Я» і «не



Я», що ґрунтується на функціонуванні «Я – рефлексуючого» [17]. Рубінштейн С.Л. зазначав, що саме рефлексивне ставлення людини до життя, до самої себе визначає і поведінку суб'єкта та ступінь його свободи.

Соціальна психологія досліджує образ Я з позиції соціальних настановлень, які передбачають три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (пізнавальний) – відповідні уявлення про об'єкт, афективний (емоційний) – позитивні чи негативні почуття до об'єкта; поведінковий – готовність до відповідних дій відносно об'єкта. Соціальні настановлення полегшують пристосування особистості до середовища (настановлення закріплюють те, що сприяє задоволенню потреб суб'єкта), пізнання (настановлення систематизують попередній досвід взаємодії суб'єкта з об'єктом), самореалізація (стійка система соціальних настановлень – необхідна передумова творчої активності особистості, самовиховання тощо) і психологічний самозахист (наявність відповідної системи настановлень дозволяє індивіду ухилитися від усвідомлення таких аспектів дійсності, які могли б похитнути стійкість його особистості).

Реалізуючи мету дослідження, ми виходили з того, що процес самовдосконалення особистості передбачає її власну активність, спрямовану на самотворення і самоствердження цінності Я. Багато авторів наголошують, що саме цінності визначають особливості і характер відносин особистості з середовищем, з сім'єю і це, свою чергу, детермінує особливості її поведінки (Ананьєв Б.Г. [1], Боришевський М.Й. [5], Шорохова К.В. [23], Ядов В.О. [19]) та ін..

Як філософська категорія, «цінність» означає, по-перше, позитивну чи негативну значущість будь-якого об'єкта, на відміну від його екзистенціальних і якісних характеристик (предметні цінності), по-друге, нормативно-наказову оцінку грань явищ суспільної свідомості (суб'єктивні цінності, або цінність свідомості). До предметних цінностей відносять, приміром, споживчу вартість продуктів праці, культурне надбання минулого, корисний ефект чи теоретичне значення наукової істини тощо. До цінностей свідомості відносять суспільні настановлення й оцінки, імперативи і заборони, цілі і проекти, що виражаються у формі нормативних уявлень (про добро і зло, справедливість, прекрасне і потворне, про смисл і призначення людини, ідеали, норми, принципи, дії тощо). Предметні цінності і цінності свідомості – два полюси ставлення людини до світу. Перші виступають як його об'єкти, взяті лише в їх суб'єктивно-психологічному, афективно-волютивному визначенні, у вигляді спрямувань, шанування, ставлення або засудження, а другі – як вираз того ж ставлення з боку суб'єкта, у якому інтереси і потреби перекладені на мову ідеального, мисленнєвого і уявного.

Предметні цінності є об'єктами оцінки і припису, а суб'єктивні – способом і критерієм цих оцінок [6, с. 4].

Харламенкова Н.Є. зазначає: «Будь-яка цінність являє собою особливу психічну реальність, у якій передано відповідне ставлення людини до деяких аспектів буття (зовнішнього і внутрішнього) порівняно з іншими його гранями. Метою цього процесу є необхідність структурування світу, оволодіння ним і привласнення його...» [20, с. 83].

Усвідомлення і прийняття власної значущості відбувається завдяки проєкції Я на іншу цінність, порівняння з нею і інтеграцію результату цього порівняння з Я. Цінність, з якою відбувається порівняння, називається засобом самовдосконалення. Цінність Я як предмет самовдосконалення особистості відноситься до так званих суб'єктивних цінностей або цінностей свідомості.

К. Ясперс [24] стверджував, що Я як результат процесу самосвідомості і самопізнання може бути охарактеризоване за наступними ознаками: активність, єдність, ідентичність Я, наявність меж між Я і не-Я. Розкриваючи особливості кожної з них, він зазначав, що активність Я виявляється у здатності людини усвідомлювати себе як ініціативного діяча, розуміючи, що різноманітні дії і вчинки продукуються нею самою; єдність особистості виявляється у ступені інтеграції ідентичності, у здатності здійснювати внутрішній діалог, усвідомлюючи, що різні аспекти Я людини розкривають багатство її внутрішнього світу, не викликаючи при цьому почуття фрагментарності особистості. Ідентичність виявляється в умінні людини ієрархічно структурувати свої якості, виокремлюючи в них невід'ємно притаманні їй властивості, стійкість яких створює відчуття стабільності Я у часі – від минулого до сьогодення і майбутнього. Наявність меж Я і не-Я переживається людиною як відчуття своєї індивідуальності і автономності.

Сутність цінності Я полягає у здатності людини оволодівати власним внутрішнім світом шляхом його структурування за критерієм значущості і залежності від можливостей середовища, які вона надає для апробації ступеня цінності Я. Самовдосконалюючись, особистість намагається підвищувати рівень домагань залежно від рівня її реальних досягнень. Самовдосконалення є та цінність, що характеризує життєву спрямованість на досягнення вершин у різних сферах буття. Воно має забезпечувати розв'язання життєвих завдань, а саме: 1) погодження особистісних потреб, здібностей з вимогами діяльності (середовища); 2) побудова життя відповідно до власних цілей і цінностей; 3) постійне прагнення до досконалості через протиріччя. Досконала особистість починає керуватись не власними психічними якостями, а виходячи із свого ставлення до життя, яке

визначається її цінностями та метою.

Розглядаючи образ Я з позиції соціальних настановлень, що передбачає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (знання про себе, свої можливості, Я-концепцію); емоційно-оцінний (самооцінка можливостей, прийняття чи неприйняття себе); поведінковий (готовність і здатність діяти заради мети), ми вважаємо, що у процесі самовдосконалення особистість актуалізує лише ті цінності, які відіграють у її житті важливу роль. Саме завдяки цьому вона формує індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка її самовдосконалення. На базі ціннісних орієнтацій формується мотивація особистості, на яку позитивно впливає наявність вибору і свобода його здійснення. Індивід завжди мотивований і здійснює вибір між альтернативними формами поведінки. Також на даний вибір впливають цінності самовдосконалення, які відображають внутрішню потребу людини до самозмін. Можна говорити, що цінності є підставою для самовдосконалення і факторами саморегуляції особистості, сприяючи появі ефективних засобів самовдосконалення. В той же час, ціннісний компонент може обмежувати життєві домагання, якщо це необхідно для реалізації найбільш значущих для особистості життєвих цілей.

**Висновки.** Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми приводить до висновку про багатоаспектність даного феномену і багатозначність його визначень. Ми застосували положення ціннісного підходу до процесу самовдосконалення особистості, який трактується як усвідомлена діяльність людини, що спрямована на розроблення, удосконалення чи зміну власних якостей відповідно до соціальних і індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів, цілей, які формуються під впливом умов життя і суспільного виховання.

Самовдосконалення особистості залежить від її власної активності, яка сприяє самотворенню і самоствердженню цінності Я. Необхідною умовою розвитку даного процесу є тісний взаємозв'язок змістових характеристик його цілей з актуальними цінностями суспільства, які фактично виступають регуляторами міжіндивідуальних взаємин.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О.Балл. – Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. – 232с.

3. Бодалев А.А Психология о личности /А.А.Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Й.Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
6. Дробницкий О.Г. Понятие о морали / О.Г.Дробницкий. – М.: Наука, 1974. – 387с.
7. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание / С.М.Ковалев. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.
8. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
9. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев // Избран. психол. произв.: В 2-х т. – Педагогика, 1988. Т. 2. – С. 94-231.
12. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А.Маслоу. – Киев – Донецк, 1994. – 52 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – Питер, 2008. – 352 с.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А.Маслоу. – М., 1999. – 425 с.
15. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С.Мерлин // Ученые записки Пермского пединститута. Т. 77, 1970. – С. 3-192.
16. Роджерс К. Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
18. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности / Л.И.Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
19. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979. – 264 с.
20. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
21. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е.Харламенкова. – М.,

2007. – 384 с.

22. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
23. Шорохова Е.В. Проблемы «Я» и самосознание // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 217-228.
24. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. М.: Практика, 1997. – 1056 с.

УДК 159.9

**Архімандрит Іоасаф**

(Перетяцько Владислав Анатолійович)

Херсонський державний університет,

м. Херсон, [ioasaph@gmail.com](mailto:ioasaph@gmail.com)

## **ФОРМУВАННЯ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Стаття присвячена формуванню ціннісних орієнтацій молоді та трансформації ціннісної сфери особистості через волонтерську діяльність. Показано, що провідними цінностями в українському суспільстві є такі традиційні цінності як здоров'я, сім'я, добробут. Разом з тим є очевидною духовна криза українського суспільства, оскільки переважна увага більшості спрямована не на усвідомлення сенсу свого буття, а на матеріальне благополуччя та соціальний статус. Формування ціннісних орієнтацій молоді має відбуватися під впливом таких інститутів соціалізації, що ведуть до зростання духовно здорової особистості. Одним з таких чинників розвитку ціннісних орієнтацій є залучення молоді до діяльності волонтерських організацій. Головними ціннісними орієнтаціями волонтерів виявляються толерантність, доброта, милосердя, людська гідність, свобода вибору, моральність, відповідальність, громадянський борг. Розвиток волонтерської діяльності сприяє поширенню цінностей високого татунку і формуванню духовно здорового суспільства.*

*Ключові слова: ціннісні орієнтації, волонтерська діяльність, молодь.*

*This article is dedicated to the formation of guiding values of young people and transformation of a personality values by means of volunteering. It is shown that such traditional values as health, family and welfare in Ukrainian society are the guiding ones. However obvious spiritual crisis of Ukrainian society can be seen, since the vast attention of the majority is turned towards material wealth and social status, but not to*



*understanding of the essential meaning of life. Formation of the guiding values of young people should be influenced by such socialization factors that can lead personality to spiritually healthy growth and development. One of such factors is involvement of the youth in the activities of voluntary organizations. The main guiding values of volunteers are tolerance, kindness, compassion and human dignity, freedom of choice, morality, responsibility and civic duty. Development of volunteering activity contributes to promotion of guiding values of a high quality and spiritual formation of a healthy society.*

*Key words: guiding values, volunteering, young people.*

**Актуальність проблеми.** У зв'язку із складними процесами трансформації українського суспільства та загальною антропологічною кризою надзвичайно актуальним виявляється дослідження цінностей та ціннісних орієнтацій особистості і суспільства, а особливо – молоді. Основними напрямками вивчення ціннісно-сислової сфери молоді у сучасному суспільстві є соціологічні та психологічні дослідження, зокрема вивчення механізмів і факторів формування та трансформації ціннісних орієнтацій. Сучасна молодь має дуже багато проблем, що пов'язані з порушенням аксіологічної шкали. Ці проблеми необхідно вирішувати, оскільки без чіткого розуміння власних пріоритетів та цінностей не можливо сформувати сильну, духовно розвинену особистість, здатну до незалежного мислення. Крім того, для розвитку суспільства, спрямованого не тільки на задоволення матеріальних потреб та не ураженого хворобою екзистенційного вакууму, необхідне розмежування та подолання непорозуміння в сфері аксіологічних понять.

**Метою** даної статті є аналіз ціннісної сфери сучасного українського суспільства та, зокрема, молоді і висвітлення значення волонтерської діяльності як фактору формування ціннісних орієнтацій духовно і психологічно здорової молоді людини.

**Аналіз досліджень ціннісних орієнтацій сучасного українського суспільства.** Одним з важливих напрямків сучасних аксіологічних досліджень в Україні є вивчення динаміки ціннісних орієнтацій на рівні суспільства та нації. В останні два десятиріччя спостерігається суттєве підвищення інтересу до вивчення цієї проблеми. Це пов'язано з тим, що сучасний розвиток нашого суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, що обумовлено пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей. Глобалізаційні процеси суттєво впливають і на зміну традиційної системи цінностей національної культури, моралі, а також на духовний стан особистості, а саме – на її духовні цінності та

світоглядні орієнтації.

Для багатьох українських вчених (це, зокрема, В.С. Бакіров, О.М. Балакірева, В.М. Ворона, Г.Г. Гараніна, Н.М. Головач, А.Т. Гордієнко, І.В. Жданова, О.Г. Злобіна, В.А. Малахов, В.С. Пазенок, А.О. Ручка, М.О. Шульга,) проблема дослідження трансформацій та зміни цінностей стала провідною темою.

У цих працях основний наголос робиться на тому, що людська діяльність немислима без цінностей, які надають їй цілеспрямованого смислу. Сучасні трансформаційні процеси спонукають до зміни цінностей, породжуючи чимало болючих проблем у суспільстві, котрі не завжди можна пояснити об'єктивною логікою розвитку [3].

Трансформація ціннісних орієнтацій українського суспільства стала також темою багатьох соціологічних досліджень протягом останніх років. Зокрема, таких як національні репрезентативні опитування населення України, проведені Центром "Соціальний моніторинг" та Українським інститутом соціальних досліджень: "Ціннісні орієнтації населення – 1996", "Ціннісні орієнтації населення – 1999", моніторингове опитування громадської думки населення України, яке щомісяця проводиться Українським інститутом соціальних досліджень та Центром "Соціальний моніторинг" за національною репрезентативною вибіркою та багато інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з ціннісної проблематики вказує на те, що на сучасному етапі науковці окреслюють духовну кризу українського суспільства, одним із проявів якої є те, що увага людини направлена не на усвідомлення сенсу свого буття, а переважно на матеріальне благополуччя і особистісний успіх, престиж та соціальний статус. Проте людина без сенсу буття, без вищої цілі є засобом для цілей інших людей, оскільки потреба в сенсі життя – це потреба в інтегральному розумінні світу, у з'ясуванні своєї значимості у міжособистісних стосунках та свого місця у житті.

Найбільш узагальнюючий аналіз динаміки ціннісних орієнтацій індивідуальних та колективних суб'єктів сучасного українського суспільства за період 1991–2011 рр. представлена у науковій доповіді «Ціннісні орієнтації українського суспільства» [1]. Емпіричною базою цього дослідження слугували первинні та вторинні дані замірів соціологічного Моніторингу Інституту соціології НАН України, а також замірів соціологічного омнібусу "Українське суспільство".

В даному дослідженні проаналізована динаміка основних ціннісних установок громадян України, виявлена ієрархія пріоритетів, з'ясовано, як у сьогоденні відбуваються зміни системи цінностей і, зокрема у контексті їх

формування у поколінному вимірі, а також показане формування та відображення ціннісної «мапи» України.

Основними висновками цього соціологічного дослідження можна вважати наступні положення:

1) аналіз динаміки співвідношення пріоритетності матеріалістичних / постматеріалістичних цінностей вказує на те, що практично за всіма ціннісними виборчими блоками системи матеріалістичних / постматеріалістичних цінностей вибір українців спрямований у напрямку пріоритетності саме матеріалістичних цінностей;

2) за останні 20 років відбулося зростання протестності та значення ліберальних цінностей;

3) у дослідженні зафіксовано високу оцінку значущості освіти, що, однак, виступає інструментальною цінністю, яка фіксує уявлення населення про освітні цінності як необхідний інструмент реалізації матеріалістичних цінностей;

4) у системі цінностей нашого населення виразно виділяється синдром домінантних цінностей, пов'язаних зі сім'єю, дітьми, здоров'ям і добробутом людей, реалізація яких забезпечує безпеку людей, їх індивідуальне і групове виживання у скрутні часи радикальних суспільних перетворень;

5) можна стверджувати про поступове «дрейфуюче» засвоєння модерністських цінностей;

6) українське суспільство живе у своєрідному подвійному інституційному просторі, де старі і нові інститути забезпечують своїм суперечливим співіснуванням наявність всіх необхідних для соціальної інтеграції і стабільності атрибутів інституціональності.

Отже, здійснений аналіз наукової бази відтворення соціокультурних традицій і змін у системі цінностей зафіксував докорінні зміни соціальних умов життєдіяльності українського суспільства, які обумовили перехід до нової системи ціннісних орієнтацій, характерних для сучасних суспільств постіндустріального типу.

Цікавим спостереженням щодо ціннісної орієнтації українського суспільства є те, що 12,5% опитаних серед населення віддає пріоритет духовним цінностям; для 18,8% переважають матеріальні цінності; у 5,8% – пріоритет власного Я; і найцікавішим є той факт, що для 62,9% опитаних існує "хаос цінностей" [13].

Взагалі, за даними моніторингових досліджень Інституту соціології НАН України, приблизно до 2000 року для українців постійно зростало значення матеріальних цінностей, які науковці ще визначають як "цінності виживання":

через масове збідніння ці цінності поділяло приблизно 75% населення країни, і лише 1% осіб вважали себе прихильниками духовних цінностей. Пріоритет матеріальних цінностей супроводжувався відповідним підвищенням орієнтації на традиційні цінності, а це – здоров'я, сім'я, добробут, участь у релігійному житті тощо. Але після 2000 року вага матеріальних цінностей починає дещо знижуватися, і вже у 2006 році їх поділяє трохи більше половини населення країни. Це свідчить про синтез ціннісних орієнтацій, в яких поєднуються "цінності виживання" та "цінності самореалізації", і ці цінності поділяє 40% населення. Змішана ціннісна орієнтація найбільш адекватно відповідає сучасним суспільним реаліям, а її подальший розвиток залежить від покращення життєвих умов людей та суспільної ситуації в країні [3].

**Динаміка та фактори формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді.** Найбільша кількість сучасних робіт, що стосуються ціннісної проблематики українського суспільства стосується саме ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Ця тематика набула значного розвитку в останні два десятиріччя, однак ще в другій половині ХХ ст. різні аспекти ціннісних орієнтацій студентської молоді досліджували Т.В. Власова, Л.В. Зубова, Н.І. Іванцев, Т.А. Кадикова, Н.П. Максимчук, О.Д. Научитель, О.Л. Светлічний, Н.В. Фролова, М.В. Шевчук, М.С. Яницький.

Результати численних соціологічних, психологічних та педагогічних досліджень ціннісних орієнтацій української молоді висвітлені у роботах наступних авторів: Л.М. Денисюк, І.В. Жданова, О.В. Козаченко, Н.Д. Левковська, О.В. Макарова, А.М. Маковецький, Л.П. Морозова, М.І. Пірен, О.І. Попович, Л.В. Романюк, О.В. Савчук, Л.Г. Сокурянська, Л.М. Скок, Д.Р. Щєпова, Н.П. Чутова та ряд інших.

За роки незалежності України було проведено багато соціологічних досліджень, що стосувалися в тому числі і ціннісних орієнтацій української молоді, зокрема: «Трансформація ціннісних орієнтацій молоді України за роки незалежності» (2011), «Морально-етичні імперативи та розважально-рекреаційна сфера в сучасному українському суспільстві» (2005), «Молодь України: культурні запити та дозвілєва діяльність» (2004), «Молодь України – квітень 2003 р.», «Молодь – 1997: травень», «Молодь України: ціннісні орієнтації і культурні запити» (1997), «Молодь та орієнтири» (1994) та деякі інші. Узагальнення результати цих та інших досліджень знаходимо в роботах вищевказаних українських авторів.

Аналіз ціннісних орієнтацій, проведений О.В. Козаченко демонструє, що домінуючими цінностями сучасної української молоді виявляються міцне

здоров'я і сім'я, любов та спілкування з друзями, матеріальне забезпечення. Цінності творчості, пізнання і досягнень, що заслуговують суспільного визнання визнаються як бажані складові життя. При цьому переважає наступна життєва установка – «сьогодні треба розраховувати тільки на свої сили, здібності та можливості» [4].

Аналогічні результати демонструє О.В. Макарова. Результати проведеного нею опитування свідчать про те, що переважна більшість студентів в основі структури цінностей бачить сімейний добробут, здоров'я та матеріальну забезпеченість. Значне місце займають цінності професійного становлення, реалізації молоді людини як фахівця, кар'єрне зростання. В той же час загальнолюдські цінності, такі як пізнання, творчість, можливість активного діяльного життя, на жаль, не знаходять належного рівня в ціннісних орієнтаціях студентів [6].

Ці дані підтверджує і дослідження ціннісних орієнтацій студентів, проведене О.В. Савчук. За її даними, найбільш значущими виявилися такі цінності: здоров'я – 72% досліджуваних поставили цю цінність на перше місце; власне благополуччя – 68%; фізична насолода – 56% та розваги – 31%. Найменш значущими для студентів виявилися наступні цінності: свобода (21%), благополуччя близьких друзів (18%), чесність (14%), доброта (4%). Автор вважає, що за перше десятиліття існування сучасної України (до 2002 р.) в структурі життєвих пріоритетів молоді стався перехід від спрямованості на самореалізацію і альтруїстичні цінності до спрямованості на розваги, фізичні насолоди і особисте благополуччя. У сучасній студентській молоді спостерігається тенденція до переорієнтації на індивідуально та особистісно значущі цінності. Переважна більшість молоді на передній план ставить матеріальні цінності та ті, які мають значення лише в теперішньому часі і лише для них самих – цінності найближчої перспективи. Автор робить висновок про те, що загалом українська молодь схильна до аномічної деморалізованості, авторитаризму і соціальному цинізму. В результаті аномічної деморалізованості у молоді не формується стійка система цінностей, що відповідає перспективі демократичного розвитку суспільства [12].

Тенденцію до матеріалізації ціннісної картини світу значної частини громадян України, і перед усім молоді, показує також А.М. Маковецький. Спираючись на дослідження Р. Інглехарта, автор констатує, що сутність глобальної ціннісної динаміки полягає у фундаментальному зрушенні від матеріальних до соціальних і духовних цінностей, особливо у молодих людей, що безпосередньо пов'язано, на думку Р. Інглехарта, зі значним зростанням матеріального добробуту в країнах Західної Європи, в США і Японії [18]. В



Україні ж відбувається зрушення в бік матеріальних цінностей (і не тільки в Україні, а й у більшості колишніх республік Радянського Союзу). Дослідження, проведене А.М. Маковецьким, демонструє таку ієрархію цінностей українського студентства: здоров'я – сім'я – матеріальний достаток – цікава робота – спокійне життя – високий соціальний статус – інше [7].

Про те, що сім'я, оточення друзів і робота виявляються найважливішими складовими життя української молоді свідчить Л.П. Морозова. Автор зазначає, що більш високий рівень зацікавленості представників молодого покоління політикою та власним бізнесом означає міжпоколінні зрушення та зміну системи життєвих орієнтирів сучасної молоді. Цікавим є спостереження автора щодо того, що світ ціннісних орієнтацій відбивається на тому, які саме якості молодь вважає необхідним виховувати у власних дітей. Молоді люди більшою мірою приділяють увагу таким якостям, як працездатність, відповідальність, рішучість і наполегливість, терпимість і повага до інших людей, гарні манери. Меншою мірою визначена орієнтація на слухняність, релігійність, безкорисливість [8].

Культурний та духовний рівні сучасної української молоді також безпосередньо корелюють із її ціннісними орієнтаціями. Переважна більшість молодих людей, заклопотана повсякденними проблемами й негараздами, має невисокий рівень культурних потреб, що реалізуються, як правило, в епізодичних і непослідовних зверненнях до культурних цінностей. Культурні потреби й запити здебільшого зводяться до найбільш простих і невимогливих проявів, задоволення чого не потребує організаційних, інтелектуальних чи вольових зусиль (відвідування дискотек, клубних вечорів, перегляд телепрограм і т.п.). Відбувається прагматизація свідомості молоді, спостерігається тенденція до утиску духовних джерел життя [8].

Змістовний та цікавий аналіз динаміки ціннісних орієнтацій молоді за період від 60-х років ХХ ст. до початку ХІ ст. був проведений Н.Д. Левковською. Дане дослідження також підтверджує, що сьогодні наявна тенденція до посилення егоїстичних мотивів у молодіжному середовищі, морального релятивізму, відчутна перевага матеріальних мотивів. Разом з тим на другий план відходять колективістські цінності (допомога іншим людям, сприяння розвитку суспільства тощо) [5; 14].

М.І. Пірен указує на те, що в ієрархії термінальних цінностей сучасної молоді перше місце посідають цінності психічного та фізичного здоров'я. На другому місці перебуває любов, під якою молодь розуміє духовну та фізичну близькість із коханою людиною. Третє місце в ієрархії цінностей займає щасливе сімейне життя. Проте не користуються повагою такі термінальні цінності, як

громадське покликання, а також продуктивне життя, як максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей. Говорячи про шляхи формування ціннісних орієнтацій молоді, автор підкреслює, що формування ціннісних орієнтацій молоді в сучасному українському суспільстві проявляється в одночасному впливі на особистість молодої людини різних факторів, які часто суперечать один одному. У шаленому розмаїтті цінностей, що наявне у суспільстві, молоді доводиться самим вирішувати, що в нинішніх умовах є цінним, і від того, яка шалька терезів переважить у системі їхніх цінностей, значною мірою залежатиме майбутнє України [10].

О.І. Попович висловлює занепокоєння переважанням негативних явищ і процесів, що впливають на формування соціальних цінностей молоді в нашому суспільстві, над позитивними. Автор пише, що сучасна молодь живе в досить жорстких умовах процесу трансформації суспільства, пристосовування до нового часу й здійснює переоцінку поглядів на життя та соціальні цінності. Як свідчить практика, соціальні цінності людини належать до найдійовіших чинників її поведінки у ширшому значення цього слова. Підкреслюючи роль соціально-економічних перетворень у формуванні життєвих та ціннісних орієнтацій української молоді, О.І. Попович зазначає: «Цінуючи передусім себе, сучасна молодь повертається обличчям до суспільства, сподівається бути усупільненою особистістю, але сучасне українське суспільство переживає епоху «дикого капіталізму» й тому так багато створює життєвих проблем для молоді» [11].

В одному із останніх досліджень, Н.П. Чутова підсумовує вплив різних факторів на формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді і доходить висновку, що молодь є об'єктом суспільного впливу конвергенції соціальних інститутів, соціокультурних спільнот і глобальних транснаціональних інформаційних структур, що визначає процес її соціалізації, й самостійним суб'єктом-носієм певних цінностей і ціннісно-мотивованої суспільної діяльності. Автор вважає, що ціннісні орієнтації молоді знаходяться в стадії становлення та залежать від ціннісно-нормативної системи, що домінує у даному суспільстві, суб'єктивно-ідеалізувального вибору й загальнопланетарних ціннісних імперативів, які зокрема тиражують загальнонаціональні та транснаціональні мас-медіа, що трансформують традиційно-ментальні цінності. Ціннісні орієнтації молодих людей спрямовано на вибір креативно-прагматичних ситуативних поведінкових практик, вони здатні гнучко змінюватися в залежності від поставлених цілей і ситуаційних характеристик, мають невизначений і мінливий характер, часто вони є нав'язаними і синтетичними, а не внутрішньо виробленими

особистістю, тому не сприяють розвитку, укріпленню й інтеграції суспільства [16].

Отже, загальні тенденції динаміки ціннісних орієнтацій молоді як в Україні, так і на пострадянському просторі можна описати наступним чином. Провідними цінностями більшості молодих людей виявилися особисте життя й індивідуалістські цінності. Є певна частина молоді, яка головними цінностями визнає комфорт, добробут, задоволення будь-якою ціною [5]. Соціологічні дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді двох останніх десятиліть переконують, що у свідомості сучасної молоді (в тому числі і студентської) формується тип особистості, характерний для західного суспільства – особистості, яка в першу чергу цінує себе і вважає, що її діяльність, успіх у житті і т. п. залежать в першу чергу саме від неї. У формуванні ціннісних орієнтацій молоді проявляється тенденція до формування споживацької психології, домінуючими рисами характеру людей, в тому числі і студентської молоді, стають заздрість, егоїстичність, корисливість, прагматизм. Така ситуація вимагає подальшого наукового аналізу, розробки конкретних рекомендацій з метою удосконалення виховної роботи серед підростаючого покоління, студентської молоді, повернення на чільне місце в ієрархію ціннісних орієнтацій особистості загальнозначущих моральних цінностей, виховання студентів не лише високими професіоналами своєї справи, а справжніми гуманістами [4; 17].

Тому перед усіма соціальними інститутами постає важке завдання: визначити базові цінності, ідеали, норми, які слід покласти в основу формування духовного світу молодої людини, й шляхи, якими можна було б здійснити ці перетворення. Бо саме в сучасний період трансформації соціальних систем, молодь менше уваги звертає на необхідність духовного, культурного розвитку, хоча водночас і не відхиляє його доцільності. Подібно до економічних і політичних, духовні орієнтації у свідомості й поведінці молодіжних груп перебувають у процесі складної еволюції.

У зв'язку з цим сьогодні доцільним є подальше вивчення ціннісних орієнтацій, а саме духовних, для створення нових підходів у рамках державної політики виховання молоді. Усе це сприятиме розв'язанню багатьох молодіжних проблем сьогодні та проблем нашого суспільства в майбутньому, тому що життєві цінності молоді „сьогодення” визначатимуть спосіб життя „завтра”.

**Волонтерська діяльність як фактор формування ціннісних орієнтацій молоді.** Як формується ціннісно-сміслова сфера особистості, як суспільство та окремі його інститути можуть вплинути на зростання здорового покоління, орієнтованого на вищі людські цінності? Всі дослідники даної проблеми єдині у

тому, що цінності, а отже, і ціннісні орієнтації не константні, вони змінюються в результаті діяльності, накопиченого досвіду тощо. Соціально-історичні, економічні, політичні та ідеологічні зміни в суспільстві ведуть до зміни системи цінностей суспільства, соціальних груп, окремих особистостей. Всі інститути та фактори, що впливають на соціалізацію особистості, також формують і її ціннісні орієнтації. Найбільше впливають на особливості розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості сім'я, навчання, професійна та суспільна діяльність, соціальне оточення, засоби масової інформації, вік людини тощо. Надзвичайно дієвими інститутами формування ціннісних орієнтацій також є Церква та громадські організації, що сприяють розвитку соціальної активності молоді.

Молодість – це саме такий критичний вік, який є найбільш важливим для формування ціннісних орієнтацій особистості. Саме в юності та молодості формуються світоглядні, філософські, моральні, етичні ціннісні орієнтації особистості, в яких виявляється сама сутність людини. Вибудовується світогляд як система узагальнених уявлень про світ в цілому, про дійсність, що оточує, про інших людей та самого себе. В цей період онтогенезу психіки формується усвідомлене, узагальнене, підсумоване відношення до життя, яке дозволяє віднайти сенс людського буття [15].

Сформувати таку життєву позицію молодої людини, яка б відповідала здатності до самостійного усвідомленого вибору, соціальній активності та ініціативності, здатності до власних, незалежних від зовнішніх факторів оцінок, неможливо лише засобами переконання без застосування діяльнісного підходу. Дослідження волонтерської діяльності, зокрема в її педагогічних, психологічних та соціалізуючих ефектів (Л.Є. Нікітіна, Н.І. Нікітіна, С.В. Тетерський, І.І. Фрішман, М.В. Шакурова) дають можливість розглядати її як цілеспрямовану діяльність зі створення умов для формування ціннісних орієнтацій, розвитку соціального досвіду та вирішення вікових завдань молоді, залученої до волонтерства. Саме ціннісний аспект волонтерської діяльності сприяє розвитку нових якостей особистості, породжує діяльнісні сенси та актуальні цінності [2]. Отже, як підтверджують дослідження, волонтерська діяльність здатна змінювати відношення до дійсності. Можна стверджувати, що волонтерство є специфічною формою відношення до світу, яка демонструє готовність та здатність витратити власні ресурси заради суспільних цілей, іншої людини та формує соціальний досвід і ціннісні орієнтації його учасників.

**Висновки.** Аналіз результатів відповідних соціологічних досліджень показує, що провідними цінностями у сучасному українському суспільстві є такі традиційні цінності як здоров'я, сім'я, добробут тощо. Разом з тим є очевидною

духовна криза українського суспільства, оскільки переважна увага більшості спрямована не на усвідомлення сенсу свого буття, а на матеріальне благополуччя і особистісний успіх, престиж та соціальний статус.

Головними цінностями української молоді виявляються переважно особисте життя й індивідуалістські цінності. Формування ціннісних орієнтацій молоді має відбуватися не як стихійний процес, а під впливом таких державних, громадських та церковних інститутів соціалізації, які ведуть до формування психологічно і духовно здорової особистості. Одним з ефективних чинників формування ціннісних орієнтацій є залучення молоді до діяльності волонтерських організацій.

Як видно з різних досліджень ціннісних орієнтацій волонтерів і як показано нами в попередніх роботах [9], волонтерська діяльність є ефективним чинником формування та закріплення таких ціннісних орієнтацій особистості, що сприяють її стабільному та здоровому розвитку. В якості головних ціннісних орієнтацій волонтерів, дослідники виділяють такі, як толерантність, доброта, милосердя, соціальне право, людська гідність, свобода вибору, моральність, відповідальність, громадянський борг.

Розвиток волонтерської діяльності, спрямованої на соціальну допомогу та піклування про всі верстви нужденних, поширення таких волонтерських організацій буде відповідно сприяти поширенню цінностей та ціннісних орієнтацій високого гатунку і сприятиме формуванню здорового суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анотована презентація наукової доповіді «Ціннісні орієнтації українського суспільства» [Електронний ресурс]: Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, факультет соціології. – Київ, 2012. – Режим доступу: [http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/newsfiles/anotovana\\_prezentaciya\\_dopovidi.pdf](http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/newsfiles/anotovana_prezentaciya_dopovidi.pdf).
2. Богданова Е.В. Возможности волонтерской деятельности в социальном воспитании студентов [Электронный ресурс] / Е.В. Богданова // Открытая библиотека научных сборников по гуманитарным дисциплинам. СПб, 2012. – Режим доступа: [http://utopiya.spb.ru/index.php?option=com\\_content &view=article&id=2675:2011-11-07-09-26-11&catid=110:2011-11-04-20-11-23&Itemid=206](http://utopiya.spb.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2675:2011-11-07-09-26-11&catid=110:2011-11-04-20-11-23&Itemid=206)
3. Головач Н.М. Ціннісні орієнтації сучасної людини: сутність, трансформація / Н.М. Головач // Культура і сучасність. – № 2. – 2009. – С. 7-12.
4. Козаченко О.В. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / О.В. Козаченко // Теоретичні і прикладні



- проблеми психології: зб. наук. праць. – СНУ ім. В. Даля. – Луганськ, 2010. – №1 (24). – Режим доступу: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1025>.
5. Левковська Н.Д. Динаміка ціннісних орієнтацій молоді / Н. Левковська // Політичний менеджмент: Український науковий журнал. – 2006. – N 1. - С. 85-93
  6. Макарова О.В. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / О.В. Макарова // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут. (Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка). – Київ, 2005. – №3 (частина 1). – Режим доступу: [http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/14\\_Makarova.pdf](http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/14_Makarova.pdf).
  7. Маковецький А.М. Ціннісні орієнтації української молоді та їхня трансформація: досвід соціологічного аналізу / А.М. Маковецький // Вісн. Львів. ун-ту (Серія: соціологія). – Львів, 2008. – Вип. 2. – С. 330-337.
  8. Морозова Л.П. Духовний світ сучасної української молоді / Л.П. Морозова // Наука, релігія, суспільство. – 2003. – №4. – С. 230-237.
  9. Перетяцько Іоасаф. Волонтерство як чинник соціального розвитку молоді у сучасній Україні / Іоасаф Перетяцько // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки) / гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – Т.2. Вип. 104. – С. 49-52.
  10. Пірен М. Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі/ М. Пірен, О. Цілюрик // Освіта регіону – К.: Університет " Україна". – 2011. – N4. – С. 213-218.
  11. Попович О.І. Динаміка зміни ціннісних орієнтацій студентів в умовах трансформації українського суспільства (рубрика «Соціум. Наука. Культура. Соціологія») [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://intkonf.org/kand-istorich-nauk-popovich-oi-dinamika-zmini-tsinnisnih-orientatsiy-studentiv/>.
  12. Савчук О.В. Динаміка ціннісних орієнтацій української молоді / О.В. Савчук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – Київ, 2012. – № 6. – С. 60-67.
  13. Соціальне самопочуття, настрої та ціннісні орієнтації населення України: соціологічне дослідження Інституту соціології НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/Table/51>].
  14. Фролова Н. Дослідження психологічного механізму трансформацій у системі ціннісних орієнтацій молоді [Текст] / Фролова Н. // Молода нація: Альманах. – К.,1998. – N 7'97 – С. 3-18.

15. Черепанова Л.Г. Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности / Л.Г. Черепанова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г.Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 25-28.
16. Чутова Н.П. Впливовість мас-медіа на формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді (на прикладі Дніпропетровського регіону): автореф. дис. ... канд.. соціол. наук: 22.00.04 / Н.П. Чутова; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2010. – 18 с.
17. Щєпова, Д. Р. Ціннісні орієнтації сучасного українського студентства / Щєпова Д. Р. // Вісник Запорізького національного університету [зб. наук. пр.] (Серія: Педагогічні науки). – Запоріжжя, 2010. – №2 (13). – С. 181-184.
18. Inglehart R. Culture Shift in Advanced Industrial Society. – Princenton, 1990. – 68 p.

УДК159.923

*Любов Пилипенко,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, [labpersonality@mail.ru](mailto:labpersonality@mail.ru)*

### **ГУМАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН УЧНІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЇХ ДУХОВНОСТІ**

*В статті розглядаються особливості духовного розвитку учнів, що зумовлюються міжособистісними взаєминами в навчально-виховному процесі, аналізуються основні духовні цінності учнівської молоді. Автор розглядає особистість як продукт соціально-історичних умов і вирішальним чинником духовного розвитку школярів вважає становище, яке займає особистість у взаєминах з оточуючими людьми, а також діяльність, в яку вона включена. У статті висвітлено низку суттєвих відмінностей в особливостях духовного самовизначення учнів.*

**Ключові слова:** *духовний розвиток, міжособистісні взаємини, самовизначення.*

*On the article considered the features of the spiritual development of pupils which are determined by the interpersonal relationships in the educational process, and analyzes the basic spiritual values of Ukrainian pupils. The author considers the personality as product of social and historical conditions and as a determining factor of*

*pupil spiritual development considers the position that takes a person in relationship with others people, as well as activities in which she is included. On the article has been highlighted a row of significant differences in the characteristics of spiritual self-determination.*

**Key words:** *spiritual development, interpersonal relationships, self-determination.*

**Постановка проблеми.** Стрімкі соціальні зміни та зрушення супроводжуються різким збільшенням навантаження на людську психіку і свідомість. У суспільному житті за таких умов значно зростає роль фактора культури, особливо духовної, оскільки становлення демократичної держави неможливе без самостійності мислення, демократичної правової і громадянської свідомості, розвиток яких передбачає оволодіння особистістю духовними цінностями.

В Україні підрастає нове покоління, яке вступає в життя, не будучи обтяженим старими догмами. Свідомість його розвивається в нових суспільно-історичних умовах. Від того, якими будуть цінності, інтереси, ідеали цього покоління, на що спрямовуватиметься його активність, якою буде національна та духовна культура нової генерації, залежить майбутнє України, майбутнє наступних поколінь.

Розвиток духовності ми розглядаємо як процес (системний підхід до інтерпретації цього феномену розроблений М.Й. Боришевським [4; 5]), що детермінується соціальними впливами на особистість, яка, завдяки притаманній їй самоактивності, здатна не лише трансформувати ці впливи, поступово виробляючи власне концептуальне розуміння і ставлення до сутності життя, життєвих цілей, але на цій основі визначати свій власний життєвий шлях, реалізуючи найважливіші духовні цінності.

Духовність – це складна, цілісна, відкрита система, що сама розвивається, і в яку включені соціально-психологічні утворення, соціальна активність, здібності, потреби, душевні й інтелектуальні стани, орієнтації на розв’язання смислових проблем, прагнення до вищого ідеалу і сфери трансцендентального [11]. Духовність, за думкою Н.В. Мар’ясової, це системи ставлень людини до світу і самої себе в цьому світі, тобто це певна програма поведінки, яка є складовою частиною цілісної особистості, і проявляється у вигляді певного світовідношення і визначає пріоритет вищих духовних цінностей над ментальними. Говорячи про духовність дослідниця, в першу чергу, виокремлює моральний склад особистості, її здатність керуватись у своїй поведінці вищими духовними цінностями,

враховувати ідеали добра, краси тощо. Відповідно, моральність оцінюється як один із вимірів духовності людини.

В.М. М'ясищев, досліджуючи психологічну сутність спілкування, розглядав його цілісно як процес взаємодії конкретних особистостей, що певним чином ставляться одна до одної і впливають одна на одну. Описуючи і систематизуючи найпоширеніші форми взаємозв'язків, відносин і спілкування, психологічні умови впливу спілкування на особистість (тобто умови, які підсилюють або послаблюють ефект впливу учасників спілкування один на одного), він дійшов висновку, що за умови посередництва (участі вчителя), спеціально організованого спілкування (за участю вчителя) можна корегувати і оптимізувати ці процеси, як і загалом всі особистісні складові (духовність зокрема) [13].

Особистісне самовизначення розглядається як генетично вихідна категорія, що детермінує інші види самовизначення (в тому числі і духовне). Самовизначення розглядається як результат соціального розвитку особистості, важливий здобуток онтогенезу, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції молоді людини у ставленні до навколишнього світу (людей і речей). Воно є суб'єктивним усвідомленням себе самостійним членом суспільства, розумінням свого місця і призначення в ньому і зумовлене певним рівнем свідомості, соціальної відповідальності, потреби в самореалізації своїх можливостей [2; 13].

**Виклад основного матеріалу.** Засвоєння особистістю соціальних норм полегшує процес спілкування, допомагає правильно зорієнтуватись і швидко відреагувати на ті чи інші явища, вчинки чи риси людей. Таким чином, дитина, оволодіваючи цілим світом соціально зумовлених цінностей, почуттів, взаємин, отримує велику кількість інформації і потребує певний досвід соціальної поведінки. Отримана у процесі міжособистісної взаємодії інформація робить дитину учасником "обміну" моделями поведінки, типами діяльності й спілкування, цілями і мотивами тощо.

За визначенням А.В. Мудрика, спілкування виступає водночас як інформаційний, пізнавальний і нормативний процес, а також воно є формою і засобом соціального самоствердження та контролю [12]. Роль спілкування у житті дитини, його стосунків із навколишніми людьми посилюється в нових соціальних умовах – у період шкільного навчання, коли істотно розширюється сфера спілкування і коло його учасників. Ознайомлення дитини із системою знань, прилучення її до науки, включення у процес взаємодії з предметами (змістовним) світом і головне – із світом соціальним: з іншими людьми, з проявами їх внутрішнього світу – це, по суті, є прилучення її до культури загалом і культури

спілкування зокрема.

Завжди актуальна проблема взаємин особистості з іншими людьми набула особливої гостроти зараз, в період духовного і морального оновлення суспільства. В сучасних умовах непомірно ускладнились відносини між особистістю і суспільством, особистістю і колективом, підвищились ритм і напруга повсякденного життя.

У психологічній науці переважає думка, що будь-який людський індивід і його психіка від самого початку соціальна. І в ході розвитку людини не тільки суспільство впливає на неї, але й людина як член суспільства – на соціум. Особистість і об'єкт цих впливів, і суб'єкт, який певною мірою впливає на суспільство. Саме так відбувається процес соціалізації – адаптація людини до системи соціальних відносин шляхом розширення, примноження соціальних зв'язків індивіда зі зовнішнім світом [1; 9].

Завдяки спілкуванню людина починає правильно сприймати себе і інших, що, в свою чергу, сприяє становленню у людини адекватного образу її “Я”. Саме в цій сфері відбувається розвиток окремих компонентів самосвідомості, що тісно пов'язано з процесом самовизначення, самореалізації і становлення національної, моральної, громадянської і духовної ідентичності особистості. Виокремлюються три групи чинників впливу на розвиток самовизначення особистості: 1) макрочинники (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава); 2) мезочинники (етнос, місце і тип поселення – регіон, село, місто, засоби масової комунікації – радіо, газети, телебачення і т. ін.); 3) мікрочинники (сім'я, група ровесників, учбові, професійні, спортивні, громадські тощо). Процес взаємодії індивіда і виокремлених чинників двосторонній, тобто внаслідок взаємодії індивіда і соціальних умов життя відбувається розвиток як окремої особистості, так і людства загалом.

У процесі дослідження з'ясувалось, що основою духовного розвитку є саме феномен самовизначення і самореалізації особистості в системі міжособистісних взаємин. Самовизначення – це результат соціального розвитку особистості, важливий здобуток онтогенезу, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції молоді людини до навколишнього світу (людей і речей). Для раннього юнацького віку характерна поява внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи, розвиток власної ціннісно-орієнтаційної сфери, які, в свою чергу, складають суб'єктивну сторону передумов духовного самовизначення юнака: духовні і громадянські орієнтири, життєві цілі та інтереси, значущі суспільні цінності. У сучасних юнаків та дівчат відбувається певна трансформація ієрархії ціннісних орієнтацій, спостерігається тенденція переходу від



колективістської до індивідуалістської системи цінностей: найбільш значущими є конкретні прагматичні життєві цінності, ті, що стосуються приватного життя особи (майбутнє, здоров'я, матеріальна забезпеченість тощо).

Старшокласники, на відміну від підлітків, мають чіткі, переважно прагматичні уявлення про своє подальше життя, однак часто пов'язують їх не з власними можливостями, а зі сторонніми чинниками (матеріальним забезпеченням батьків, удачею тощо). Низький рівень задоволеності своїм теперішнім становищем і майбутніми перспективами часто веде до розвитку соціального цинізму у школярів і може стати суттєвою перешкодою на шляху формування їх духовності. Міжособистісні взаємини школярів мають виняткове значення для їх морального і духовного розвитку. Взаємини стають моральними, коли сприяють досягненню суспільного чи особистого блага, утверджують добро, коли в них реалізуються норми гуманістичної моралі. Проте, дослідження показало, що особливості міжособистісних взаємин педагогами часто не враховуються, внаслідок чого у вихованні нерідко виникають помилки, які негативно відбиваються на розвитку підростаючої особистості.

Безпосереднім чинником, що формує основні особистісні якості учнів (у тому числі і духовні), є міжособистісні взаємини, в системі яких індивід здійснює свою основну суспільну функцію (для учня це система “Я – ровесники” та Я – педагоги”). Для розуміння духовної особистості, зорієнтованої на гуманістичні цінності, на ставлення до людини як до цінності, необхідна спеціально створена на основі нових виховних технологій, гуманізована система взаємин. Головне, що має бути їй властиве, це – особистісний підхід до виховання, суб'єкт-суб'єктна основа, прийняття іншого як особистості, діалог у взаєминах (не позиція “над”, а позиція рівного), створення умов для самореалізації та активного саморозвитку особистості.

Нова соціальна реальність українського суспільства зумовлює появу нового погляду на виховання підростаючого покоління. Новий підхід до виховання утверджує погляд на людину як на найвищу цінність суспільства, як на суб'єкт сучасного історичного розвитку, творця свого життя. Цей підхід фундується на розумінні дійсності як “світу людини”, як взаємодії людей, сама ж людина розглядається як найвища субстанція, абсолютна цінність, “міра всіх речей”. З цього виходить головне завдання виховання, напрямки педагогічної діяльності – організувати взаємодію, яка мала б максимальний виховний потенціал, залучала б дитину до культури, національних та загальнолюдських гуманістичних (в тому числі і духовних) цінностей [4; 6; 7]. Разом з тим сучасний стан розвитку України приніс нові як позитивні, так і негативні зрушення в системі суспільних взаємин:

загострення соціально-економічних та національних суперечностей, перехід до ринку суттєво змінили механізми людських взаємин та спілкування; зміни сталися щодо пріоритетів життєвих (як моральних, так і духовних) цінностей, призвели до загального погіршення людських стосунків, до втрати, у багатьох випадках, зв'язків та взаєморозуміння між молоддю і старшим поколінням. Зрозуміло, що потрібен новий підхід до навчання і виховання молоді.

У цих умовах проблема гуманізації шкільного виховання загалом і гуманізації міжособистісних взаємин, зокрема, стає надзвичайно актуальною. Багато дослідників вважає, що саме гуманізація взаємин – це той “логічний центр” загальної системи педагогічної науки, за допомогою якого може бути сконструйовано розв'язання проблеми формування особистості, її духовного світу, регуляції її поведінки тощо. Наприклад, Г. С. Костюк вбачав мету гуманістичного підходу до освіти і виховання у виявленні творчих здібностей та мотивації саморозвитку, самовдосконалення особистості. Для досягнення цієї мети, на думку вченого, потрібно створити такі умови, щоб учень був повноправним суб'єктом у навчально-виховному процесі, виховувався б у атмосфері емоційно-довірливого спілкування, залучався б до скарбниць загальнолюдської культури. Розглядаючи психологічні механізми розвитку особистості, Г.С. Костюк підкреслював, що становлення особистості – зумовлений і разом з тим саморозвивальний процес, її внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів розвитку, в якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови. При цьому до рушійних сил розвитку особистості Г.С. Костюк відносив такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності як:

- по-перше, розбіжності між новими потребами, прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення;
- по-друге, невідповідність досягнутого суб'єктом рівня розвитку місцю, яке він посідає в системі суспільних відносин, тим функціям, котрі він виконує;
- по-третє, суперечності між тенденціями до інертності і сталості, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого [10].

Внаслідок цього створення оптимальних умов для дійсного розвитку особистості вимагає не тільки знання цієї складної його динаміки, необхідної не лише для того, щоб сприяти розв'язанню внутрішніх протиріч в потрібному для суспільства напрямку, але й виникненню нових внутрішніх суперечностей, без яких неможливий подальший розвиток особистості, її саморух на основі прагнення до самостійності, до самоствердження.

Завдяки прагненню до самовдосконалення, через власну діяльність, навчання, гру і працю особистість виступає “як суб'єкт власного розвитку, що

свідомо обирає свій подальший життєвий шлях, готуючись до тої діяльності, за допомогою котрої вона збирається знайти своє місце у суспільному трудовому житті та активно змінювати умови, обставини свого життя” [там же].

Ідеї Г.С. Костюка про природу, розвиток і становлення особистості не тільки зберігають актуальність, але й набувають сьгодні особливої значущості в зв’язку з проблемою відтворення й накопичення інтелектуального, культурного і духовного потенціалу суспільства. Принципове значення вони мають і при розробці нових технологій навчання та виховання шкільної молоді.

В контексті пошуку нових підходів до розвитку підростаючої молоді актуалізується проблема гуманізації виховного процесу в школі, формування гуманістичних стосунків між дітьми та вчителями. Аналіз літератури, а також наш багаторічний досвід вивчення міжособистісних взаємин між однокласниками, між учнями і педагогами свідчить, що значна кількість вчителів має недостатньо чіткі уявлення про гуманізм як основу людських стосунків і тим більше, як мету і засіб виховання. Але навіть розуміючи це, вони не завжди бачать практичні шляхи, методи, форми гуманістичного виховання. Вчителі не вміють (або не хочуть) вивчати, аналізувати і тактовно спрямовувати взаємини між учнями на засадах дружби, поваги, толерантності, виступаючи здебільшого в ролі “швидкої допомоги”, коли створюється конфліктна ситуація. Такий підхід нерідко зумовлює прояви жорстокості, черствості, байдужості один до одного, розшарування учнів в класі, спричиненого різними рівнями матеріальної забезпеченості, посад батьків, одягу, нездатністю до плідного співробітництва; невміння співвідносити свої дії та вчинки з інтересами інших людей, бідність або відсутність таких почуттів, як емпатія, відчуття болю іншої людини. Звичайно, це проявляється в подальшій поведінці школярів, позначається на розвитку їх духовності.

Термін “гуманізація” означає “олюднення”. Провідну ідею гуманізації Г.О. Балл бачить у можливості безперервного розвитку, складовими якого є здатності до все глибшого пізнання навколишнього світу і активного впливу на нього, до самопізнання і самовдосконалення, до досягнення багатства культури і здійснення творчих внесків у неї. Психологічний зміст гуманізації освіти полягає, передусім, у сприянні особистісному розвитку учня, забезпеченні гармонізації цього розвитку [8]. Виокремлено такі складові гуманізації навчально-виховного процесу:

- гуманістичне переосмислення функцій освіти з метою сприяння розвитку творчої особистості, здатності до відповідних вчинків;
- надання можливості повноцінно прожити кожний віковий період;

- підсилення індивідуального підходу;
- поширення гуманістичних принципів на різні сфери діяльності школяра;
- поступове нарощення свободи і відповідальності за свої наміри і дії (здобуття більшої самостійності, повніше розкриття своїх можливостей, своєї індивідуальної своєрідності).

Враховуючи сказане, слід зазначити, що основним в процесі гуманізації міжособистісних стосунків є визнання цінності дитини як особистості, її прав на свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення умов для розвитку дитини, її творчого потенціалу, схильностей, здібностей, надання їй допомоги у життєвому самовизначенні, повноцінній реалізації. Навчально-виховний процес у школі має будуватись на засадах співпраці педагогів і учнів, толерантності у ставленні до учнів, поваги до особистості дитини. Повага до учнів, увага до їх вчинків, стосунків викликає у школярів довіру, відвертість, увагу до порад, зауважень і пропозицій вчителя. Позитивний результат можливий лише тоді, коли вчитель уміє слухати і чути дитину, враховувати точку зору співбесідника, ставити адекватні вимоги, співпрацювати, взаємодіяти у спільній діяльності та спілкуванні.

**Висновки.** Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що в шкільному віці вагомою складовою розвитку духовності особистості є її самовизначення та самореалізація в міжособистісних взаєминах. Поява внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи, розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності і почуття відповідальності, стабілізація та ієрархія мотиваційної сфери учня складають суб'єктивну сторону передумов духовного самовизначення особистості в цьому віковому періоді. Старшокласникам значною мірою притаманне прагнення до самовизначення і самореалізації у суспільній діяльності, що, безумовно, позитивно впливає і на їх духовне самовизначення.

З'ясовано, що в сучасних старшокласників відбувається певна трансформація ціннісних орієнтацій (порівняно з 70-80-ми та 90-ми роками ХХ ст.). Найбільш значущими цінностями є конкретні прагматичні цінності. Процес трансформації цінностей значною мірою опосередкований реаліями життя та докорінними політичними й економічними змінами в нашому суспільстві.

Основний принцип виховної роботи з учнями – особистість як самоцінність. На цій основі необхідне забезпечення високого рівня активності дитини в процесі індивідуальної діяльності щодо творчого оволодіння суспільними цінностями. Полігоном для розвитку духовних цінностей можуть стати заняття дискусійного типу творчого характеру, які спонукають учнів поглиблювати знання, відточувати самостійність, неординарність, здатність конструювати ідеї, уміння діяти

колективно, вести систематичний творчий пошук. Інакше кажучи, інтенсифікація не за рахунок більш жорсткого ритму роботи, а завдяки підвищенню культури учбової праці, зростання її продуктивності в результаті нестандартних рішень, форм і умов.

Слід пам'ятати, що потрібне не накопичення знань, вмінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізмів особистісної рефлексії кожного учня. При такому підході в центрі уваги виявляється не деяка абстрактна одиниця, а кожен школяр як особистість в її самобутності, унікальності. Вектор руху йде не від педагогічних дій до учня, а від самого учня, який вибірково ставиться до цих впливів, а не асимілює їх у заданому вигляді. Для того, щоб зробити учня дійсним суб'єктом навчально-виховного процесу, треба перебудувати технологію навчально-виховного процесу.

При перебудові навчально-виховного процесу варто враховувати наступне:

- 1) необхідна повна реалізація виховної функції суспільної діяльності школярів; виховна робота в школі не має просто сприяти розвитку суспільної активності учня, а стати засобом формування його особистості;
- 2) конче потрібне врахування практично невичерпних потенційних можливостей кожного учня як активного учасника життя учнівського колективу, суспільства;
- 3) успіху у розвитку духовності можна домогтися лише тоді, коли учні забезпечуються реальними можливостями знаходитись у становищі самостійних та відповідальних членів групи чи класу, тобто коли їм надається реальна можливість самим розв'язувати посильні проблеми шкільного життя;
- 4) організувати виховну роботу з врахуванням не лише вікових, індивідуальних особливостей учнів, а й з урахуванням змін, що відбуваються в розбудові нашої освіти та суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 15–16.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Боришевський М.Й. Духовність як міра довершеності особистості / 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., 2006. – Т. VIII, вип. 6. – С. 26–31.
4. 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, ч. 5. – 534 с.
5. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
  6. Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку : метод. посіб. / за заг. ред. М.Й. Боришевського. – Київ – Кіровоград: КП “Поліграфія”, 2010. – 192 с.
  7. Гуманизация школы и идея вселенного сознания // Педагогика, 1994. – №3. – С. 13–18.
  8. Гуманне ставлення до дитини: метод. пос. для вчителя. – К., 2004. – 56 с.
  9. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості / О. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – №1 (15). – С. 62–77.
  10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 409 с.
  11. Марьясова Н.В. Духовность в контексте психологического анализа: личностный аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Марьясова. – Хабаровск, 2004. – 21 с.
  12. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 1999. – 176 с.
  13. Мясичев В.Н. Дружба и вражда в социально-психологической значимости / В.Н. Мясичев // Социальная психология личности. – Л., 1974. – С. 292–341.

УДК 159.923

*Ігор Попович,  
Херсонський державний університет,  
м. Херсон, [personal925@list.ru](mailto:personal925@list.ru)*

## **РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОЧІКУВАНЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті висвітлено результати дослідження соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості. Підкреслено значення і показана роль соціально-психологічних очікувань як одного з найважливіших та маловивчених психологічних феноменів, вплив якого позначається на всіх етапах професійного становлення та розвитку особистості.*

**Ключові слова:** соціально-психологічні очікування, професійне становлення, професійний розвиток, аморфна оптація, оптація, професійна підготовка, професійна адаптація, первинна професіоналізація, вторинна професіоналізація, професійна майстерність.

*The article submitted the results of the research of social and psychological expectation in the professional becoming and person's development. The meaning of social and psychological expectation was accented and the role was showed as one of the most important and insufficiently explored psychological phenomenon, which influence is denoted on all stages of professional becoming and person's development.*

**Key words:** social and psychological expectation, professional becoming, professional development, amorphous option, option, professional training, professional adaptation, primary professionalization, secondary professionalization, professional skill.

**Постановка проблеми та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями.** Впродовж останніх десятиріч наша держава розвивається в умовах постійного реформування, що охопило всі сфери суспільного життя: політику, економіку, культуру, ідеологію, освіту і науку. Якісно нова соціально-психологічна ситуація, що склалася у професійній підготовці молодих спеціалістів, зумовлена складністю та суперечністю перебігу процесів політичного, економічного, суспільного і духовного життя. Для розв'язання актуальних проблем сьогодення, які ставить перед вузами, середніми спеціальними закладами освіти та професійно-технічними училищами держава, першочерговості набуває питання розвитку національної освіти, спроможної забезпечити Україну високоосвіченими, інтелігентними, соціально зрілими та творчо спрямованими фахівцями, компетентними спеціалістами середньої ланки та кваліфікованими робітниками. Нашій державі потрібні не просто дипломовані фахівці, їй потрібні психологічно компетентні професіонали, здатні спільно з групою розв'язувати завдання, прогнозувати перебіг подій, вміти миттєво реагувати на зміни сьогодення, оперативно діяти в екстремальних ситуаціях, впроваджувати інноваційні, прогресивні технології.

У контексті цих завдань закономірним є посилення уваги сучасної освіти до вивчення соціально-психологічної теорії, дослідження суб'єктивної реальності людини. Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціально-психологічні очікування, що здійснюють інтеграційний та регулятивний вплив на змістові характеристики міжособистісної взаємодії малої групи. Проблема оптимізації соціально-психологічних очікувань в міжособистісній взаємодії у навчальній

групі набула особливої актуальності в умовах демократичних перетворень, що відбуваються в Україні. Очікування випускників середніх та неповно середніх загальноосвітніх шкільних закладів іноді не збігаються з реаліями взаємин у навчальних групах вузів, середніх спеціальних закладів і професійно-технічних училищ, які готують фахівців вузької спеціалізації та мають чітко регламентований статут, що, в свою чергу, породжує додаткові конфлікти, невідповідність між очікуваним та реальним перебігом подій зокрема та результатом в цілому. Окрім того, демократичне суспільство висуває нові вимоги до комунікативних вмінь фахівців, їх толерантності, здатності до саморегуляції тощо, які розвиваються у тому числі, й через оптимізацію соціально-психологічних очікувань студентів та учнів в міжособистісній взаємодії навчальної групи.

Дослідження соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості продовжує наукові пошуки автора [7], і є спробою підкреслити значення і показати роль соціально-психологічних очікувань як одного з найважливіших та маловивчених психологічних феноменів, вплив якого позначається на всіх етапах професійного становлення та розвитку особистості.

У процесі наукових пошуків, пов'язаних із соціально-психологічними очікуваннями як базовим психологічним механізмом саморегуляції поведінки особистості, впливом соціально-психологічних очікувань на ефективність міжособистісної взаємодії, особливостями людських взаємин, наш науковий інтерес привернули соціально-психологічні очікування у професійному становленні та розвитку особистості. Виникла нагальна необхідність вивчити значення, місце і роль соціально-психологічних очікувань у виборі професії, професійній підготовці, адаптації на робочих місцях, на етапах професіоналізації та досягненні професійної майстерності.

Наукові джерела містять багатий емпіричний матеріал про психологічні особливості професійного становлення та розвитку особистості. Знаходимо наукову літературу, в якій приділялася увага дослідженню чинників, що сповільнюють та перешкоджають професійному розвитку особистості. Зусилля науковців зумовлювались прагненням підвищити ефективність праці людини, зробити її надійною, безпечною та творчою. Є низка досліджень про чинники, котрі як сприяють професійному становленню та розвитку особистості, так і перешкоджають йому, результатом чого може стати емоційне вигорання чи професійна деформація фахівця, і навіть професійна деградація людини. Однак, на наш погляд, психологічний зміст, механізми та функції соціально-

психологічних очікувань, потребують скрупульозного дослідження в контексті професійного становлення та розвитку особистості.

У науковій літературі відстежуємо, що науковці торкаються проблеми соціально-психологічних очікувань, розглядають деякі її аспекти, але ґрунтовних наукових досліджень про такий важливий феномен як соціально-психологічні очікування майже немає. З соціально-психологічними очікуваннями людина повсякчас зв'язана, починаючи не тільки з вибору професії чи інших етапів її становлення як фахівця-професіонала. У повсякденному житті їй завжди хотілося зазирнути в майбутнє, передбачити, спрогнозувати перебіг подій. Кожна людина на щось сподівається, надіється, чогось очікує, чекає. Очікуваннями, сподіваннями наповнена кожна мить людських взаємин, стосунків, конфліктів та людського буття загалом. З роботою, професійним зростанням людина пов'язує добробут сім'ї, своє майбутнє, «завтрашній день», свій «слід на землі». Соціально-психологічні очікування – це проєкції в майбутнє, орієнтири, які не дозволяють їй заблукати у вирі людського буття і допомагають знайти себе.

З огляду на наведені міркування, очевидною є **теоретична і практична актуальність** запропонованої теми дослідження.

**Мета роботи** полягає у дослідженні соціально-психологічних очікувань як одного з найважливіших та маловивчених психологічних феноменів, вплив якого позначається на всіх етапах професійного становлення та розвитку особистості.

У дослідженні ми спираємося на **праці, що присвячені проблемі** професійного становлення та розвитку особистості, розвитку особистості як суб'єкта самоактивності, соціально-психологічним очікуванням, зокрема таких вчених як: К.Абульханова-Славська, С.Безносів, М.Бобнєва, М.Боришевський, Р.Грановська, К.Гуревич, Е.Зеєр, Є.Климов, І.Кон, Л.Корнєєва, Г.Костюк, А.Маркова, В.Мерлін, С. Рубінштейн, М.Савчин, В.Татенко, Т.Титаренко, О.Тишковський, С.Тищенко, Т. Шибутані.

**Наукова новизна** полягає у тому, що предметом нашого дослідження є психологічний зміст соціально-психологічних очікувань у професійному становленні та розвитку особистості. Є спроба показати роль соціально-психологічних очікувань, починаючи з формування професійних інтересів та намірів, професійної підготовки до досягнення особистістю професійної майстерності, тобто впродовж всіх стадій професійного становлення особистості.

Початок ХХІ століття характеризується закономірним посиленням уваги сучасної соціально-психологічної теорії до дослідження суб'єктивної реальності людини, до розвитку особистості як суб'єкта самоактивності. З одного боку, спостерігаємо відродження національної самосвідомості та національної

ідентифікації, формування громадянського суспільства, а з іншого – все більше прагнення до уніфікації та глобалізації не тільки економіки, але й культурного простору, типу державного устрою, навіть психологічного складу різних націй, етносів, народів. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, висувають нові вимоги до особистості фахівця.

Професійний розвиток людини став предметом дослідження психологів ще на початку минулого століття. Останнім часом в зарубіжній психології отримала поширення концепція поліваріантної кар'єри. Її основні положення полягають в наступному: професійна біографія кожного працівника визнається унікальною та неповторною; динаміку професійного розвитку визначають кар'єрні цикли, кожен із яких складається з міні-стадій професійного становлення; переходи від однієї стадії до іншої супроводжуються короткими, але інтенсивними періодами навчання, підвищення кваліфікації; професійна успішність забезпечується рівнем розвитку метавмін, так званих компетенцій.

У 80-х рр. проблема професійного розвитку досліджувалася за такими напрямками: професійне становлення; формування професіоналізму і професіоналізація суб'єкта діяльності; професійне самовизначення особистості. У дослідженнях чітко простежується суб'єктно-діяльнісний підхід, важливе значення відводиться активності самої особистості – сценаристу свого успішного професійного становлення. Як механізми, що сприяють професійному становленню та розвитку особистості, науковці розглядають саморегуляцію, саморозвиток, самоорганізацію. Диференціювання на етапи, стадії, періоди здійснюється за різними критеріями: за рівнем виконання діяльності, соціальною ситуацією, провідною діяльністю, рівнем професіоналізму.

Дослідження чинників, що сповільнюють та перешкоджають професійному розвитку, зумовлювалось прагненням підвищити ефективність праці людини, зробити її надійною, безпечною та творчою. Врахування індивідуально-психологічних особливостей людини зводилося до профвідбору та створення індивідуального стилю діяльності (І.Бандурка, П.Гончарук, К.Гуревич, Є.Климов, В.Мерлін).

Досліджувалися чинники, що негативно позначаються на професійному розвитку особистості: несприятлива соціально-економічна ситуація, низька організаційна культура праці, відсутність стійкого соціально-професійного інтересу до змісту трудової діяльності, недостатній рівень розвитку здібностей, професійно важливих рис, психофізіологічних властивостей.

Психологи зазначають, що професійний розвиток супроводжується періодами регресу, дезадаптації, стагнації, кризами, деформаціями, а в окремих



випадках і професійною деградацією людини (О.Андрієнко, С.Безносів, Р.Грановська, Л.Корнеєва, А.Маркова).

Аналізуючи причини, що перешкоджають професійному розвитку людини, А. Маркова вказує на віковий аспект і пов'язане з ним старіння, професійні деформації, професійну втому, емоційне вигорання, монотонію, тривалу психічну напруженість, зумовлену складними умовами праці, а також на кризи професійного розвитку.

А.Філіппов, аналізуючи психологічні механізми реалізації нововведень, виокремлює декілька типів психологічних бар'єрів: організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні та психомоторні. Психологічні бар'єри безумовно зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій, викликають психічну напруженість, незадоволеність змістом праці, досягнутими результатами, організацією бізнес-процесів, управлінським складом організації.

Виходячи з аналізу наукової літератури та власних наукових пошуків, можемо констатувати, що професійний розвиток – це не тільки вдосконалення, але й руйнування, виникнення негативних тенденцій та розвиток професійно небажаних новоутворень. Але ті ж самі психологічні бар'єри, можуть бути й необхідним чинником, що забезпечує, активізує, виступає рушійною силою розвитку діяльності, а відповідно, і особистості (Р.Шакуров). Психологічні бар'єри можуть як сповільнювати, так і сприяти професійному розвитку особистості, вони є тією «перешкодою», яку необхідно долати на етапах професійного становлення особистості.

Під «професійним становленням особистості» розуміємо особистісні новоутворення в результаті опанування професії, які характеризуються індивідуальним, своєрідним шляхом особистості, починаючи з формування уявлень про професію та професійні наміри до завершення професійної біографії. Таким чином, професійне становлення охоплює весь онтогенез людини, звісно, якщо людина не змінює впродовж життя професії. Але внаслідок швидких темпів розвитку деяких галузей народного господарства, нестабільної політичної, соціально-економічної ситуації, безробіття, трудових міграцій, значна частина людей змушена впродовж трудового життя опанувувати низку професій, повторюючи стадії професійного становлення.

Розкриємо зміст філософських категорій «становлення» та «розвиток». Розвиток – процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Становлення відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, як взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів

розвитку – виникнення і зникнення; процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку. Таким чином, розвиток передбачає становлення. Досягнення на етапі розвитку супроводжуються певними змінами, тобто виникненням новоутворень, а саме їхнім становленням, що є переходом кількісних змін у якісні. На наш погляд, професійне становлення є якісною складовою професійного розвитку особистості. Як зазначає Т.Титаренко, розвиток особистості поєднує в собі всі процеси становлення, всю сферу можливого: і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і побоювання, і страхи, і відчуття загрози [10]. Щоб підкреслити значущість проблеми соціально-психологічних очікувань, ми досліджуємо їх у професійному становленні та розвитку особистості.

Проблема вибору професії, планування кар'єри посіли важливе місце у вітчизняній науці. Психологічна наука виходила з того, що вона повинна надати якомога точну оцінку індивідуально-психологічних особливостей індивіда, з точки зору схильності до того чи іншого виду діяльності, рекомендації, які йому допоможуть зосередитись на сферах діяльності, що є найперспективнішою для суспільства. При цьому вважається, що всі види діяльності рівною мірою є доступні та привабливі для індивіда.

Керуючись такими рекомендаціями, індивіду, почасти, важко було здійснити правильний вибір, уникнути помилок, оскільки рекомендації найменше враховували соціальну складову поведінки індивіда в процесі вибору. Також бажаність вибору залежить від статусу професії, привабливості для індивіда стилю поведінки, пов'язаного з обраною професією, а не тільки від наявності у нього деяких професійних рис. Також вибір залежить від реальної доступності професії у суспільстві. Всі ці процеси зумовлені соціально-психологічними чинниками. Тому роль соціально-психологічних очікувань індивіда і суспільства очевидна й знаходиться у взаємозумовленому зв'язку. Оптант, обізнаний із соціальними змінами, новими видами діяльності, тенденціями розвитку ринку праці, здатен миттєво реагувати, здійснюючи вибір бажаної діяльності. Соціально-психологічні очікування через постійну апробацію соціальних змін коригуються. Спочатку на рівні когнітивної складової, а когнітивна складова безумовно знаходиться в органічному зв'язку з емоційно-ціннісною та конативною складовими, що свідчить про те, що будь-які зміни причинно-зумовлені. Ця єдність спонукає працювати такий складний соціально-психологічний механізм аналізу і синтезу соціально-психологічної реальності, як соціально-психологічні очікування. Неправильно обрана професія негативно позначається не тільки на самооцінці та рівні домагань індивіда, а й може стати

причиною пригніченого стану, депресії, психологічної кризи, прискорити процеси професійної деформації.

Важливою складовою професійного розвитку особистості є професійне навчання. Під професійним навчанням особистості працівника розуміємо процес цілеспрямованого формування у нього спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати ефективність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, опановувати нові види професійної діяльності, що поєднує первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб виробництва. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття», 1993), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України про професійний розвиток працівників (від 12.01.2012 № 4312-VI) підкреслюється значущість професійного розвитку та становлення особистості. Метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності, відповідно до суспільних потреб, шляхом ефективного використання праці роботодавцем та забезпеченні досягнення належного професійного рівня працівниками. Вихідними принципами здійснення державної політики у сфері професійного розвитку є: доступність професійного розвитку працівниками; вільний вибір роботодавцем форм і методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням специфіки їх роботи; врахування інтересів роботодавця та працівника; безперервність процесу професійного розвитку працівників.

Неперервна освіта – стрижнева складова професійного становлення та розвитку особистості. У галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ МОН №1176 від 14.08.2013) зазначається, що постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників розглядається у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного та зарубіжного досвіду.

Неперервна освіта – це процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда впродовж його життя, що здійснюється з метою вдосконалення якості життя як окремих індивідів, так і їхніх спільнот.

Оптимізація розвитку соціально-психологічних очікувань є важливим складником в системі підготовки фахівців. Отримані знання, навички конструктивної міжособистісної взаємодії, вміння планувати, прогнозувати перебіг подій, поєднувати толерантність і вимогливе ставлення до учасника взаємодії, узгоджувати власні дії з діями інших членів, зокрема навчальної групи, виробничого колективу – позитивно впливають на рівень сформованості саморегуляції, підвищують психологічну готовність молодого фахівця, сприяють стабілізації соціально-психологічного клімату на майбутніх робочих місцях. Від узгоджених дій членів міжособистісної взаємодії, може залежати не тільки результат виконання завдання, розкриття злочинів, ефективність військових операцій, але й в екстремальних, складних умовах – життя кожного учасника взаємодії чи конфлікту зокрема.

Стрижневу роль відіграють соціально-психологічні очікування на стадіях первинної та вторинної професіоналізації й професійної майстерності, виступаючи базовим психологічним механізмом саморегуляції поведінки. Через регулятивну, посередницьку, коригувальну та орієнтувальну функції соціально-психологічні очікування сприяють становленню фахівця-професіонала.

Регулятивна функція соціально-психологічних очікувань – це здатність індивіда аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регулятивні системи. Регулятивні системи змінюють сприйняття й ставлення як до самого себе, так і до оточуючих, і позначаються на змістових та динамічних характеристиках рівнів сформованості соціально-психологічних очікувань людини. Високий рівень сформованості соціально-психологічних очікувань сприяє досягненню професійної майстерності індивіда та його особистісної самореалізації, забезпечує розвиток особистості як суб'єкта самоактивності.

Аналіз результатів дослідження дає підстави зробити такі **висновки**:

Бажаність вибору професії залежить від її доступності у суспільстві, статусу, привабливості для індивіда стилю поведінки, що пов'язаний з обраною професією, а не тільки від наявності у нього необхідних професійних рис. Всі ці складові мають соціально-психологічний контекст. Тому роль соціально-психологічних очікувань індивіда і суспільства очевидна, й знаходиться у взаємозумовленому зв'язку.

Оптант, обізнаний із соціальними змінами, новими видами діяльності, тенденціями розвитку ринку праці, здатний миттєво реагувати, здійснюючи вибір

бажаної діяльності. Соціально-психологічні очікування через постійну апробацію соціальних змін коригуються. Спочатку на рівні когнітивної складової. Когнітивна складова знаходиться в органічному зв'язку з емоційно-ціннісною та конативною складовими. Ця єдність носить причинно-наслідковий зв'язок, що спонукає працювати такий складний соціально-психологічний механізм аналізу і синтезу соціально-психологічної реальності, як соціально-психологічні очікування.

Соціально-психологічні очікування відіграють стрижневу роль на стадіях первинної, вторинної професіоналізації та професійної майстерності, виступаючи базовим психологічним механізмом саморегуляції поведінки. Через регулятивну, посередницьку, коригувальну та орієнтувальну функції соціально-психологічні очікування сприяють становленню фахівця-професіонала, забезпечуючи розвиток особистості як суб'єкта самоактивності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс; пер. с англ. М.Б.Гнедовский, М.А.Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И.Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості / М.Й.Боришевський. – Суми: Еллада, 2012. – 608 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. Вузов / Э.Ф.Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк; за ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
7. Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах / І.М.Попович. – Херсон: ВАТ ХМД, 2009. – 240 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во Питер, 2000. – 712 с.
9. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани; пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.



УДК 159.9:378

Ольга Савицька

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, [sawytska@rambler.ru](mailto:sawytska@rambler.ru)

## ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ У ВИМІРІ ДУХОВНОСТІ

*У статті представлено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку професійної освіти та духовного розвитку особистості. Автором виділені передумови професійного розвитку, які забезпечують становлення духовності майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** професійна ідентифікація, професійна підготовка, професійна освіта, духовність, духовний розвиток.

*In the article presents a theoretical analysis of the problem of the relationship of professional education and spiritual development. The author identified the prerequisites for professional becoming. They provide formation of spirituality of specialist.*

**Key words:** professional identity, professional training, professional education, spirituality, spiritual development.

**Постановка проблеми.** Політичні, економічні, соціально-правові зміни в сучасному українському суспільстві з невідворотністю ведуть до трансформації системи ціннісних орієнтацій молоді. Внаслідок різноманітних прямих та опосередкованих суспільних впливів у нового покоління країни спостерігається зростає адаптивність та самоефективність у складних змінюваних умовах життя та професійної діяльності. Така особистість, вочевидь, здатна до самотворення, саморозвитку та самоздійснення. Уявити її становлення неможливо поза процесом цілеспрямованого виховання духовності в умовах спеціально створеного освітнього простору.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній та соціально-філософській літературі знаходимо праці, які безпосередньо чи опосередковано стосуються проблеми духовного розвитку особистості на ранніх стадіях професіогенезу (Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, Н.І.Жигайло, Е.Ф.Зеєр, О.П.Колісник, Л.М.Мітіна, М.С.Пряжніков, О.П.Сергеєнкова, І.В.Чеботарьова та ін.). Проте однозначної відповіді на питання про особливості, чинники та передумови становлення духовності особистості майбутнього фахівця в період професійного навчання у виші в них не знаходимо.

**Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій.** У психолого-педагогічній науці склалися певні традиції у дослідженні проблеми професійної освіти та формування особистості професіонала (Е.Ф. Зеєр, Є.А. Клімов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Чепелева, В.Г. Панок та ін.), не менш ґрунтовним і останнім часом дедалі актуальнішим є вивчення проблеми духовності та її розвитку (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, В.Г.Кремень, Г.О.Балл, В.О.Шевченко, Л.В.Безукладова та ін.).

Відомо, що сходження до вершин професіоналізму, професійної майстерності і, нарешті, професійне становлення особистості розпочинається в юнацькому віці в процесі освоєння професії. Згідно з акмеологічним підходом до розвитку особистості досягнення вершин у професійному розвитку можливе лише зрілою особистістю. Зрілість особистості розглядається як переважаючий розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності відносин і поведінки [3]. Водночас, М.Й.Боришевський вказує, що усвідомлена людиною в моральному, гуманістичному сенсі праця, є джерелом духовного зростання та збагачення особистості [11, с. 28]. Можемо стверджувати, що досягнути вершин в професійній діяльності здатна лише духовно розвинута особистість. Виникає питання, за яких умов можна очікувати розвиток духовності та професіоналізму майбутніх фахівців в стінах вишу. Розв'язання цієї проблеми потребує детального аналізу проблеми духовності сучасній психологічній науці та вивчення особливостей розвитку особистості майбутнього фахівця у виші.

Сьогодні з-поміж психологів не існує однастайності ні у визначенні духовності, ні у виокремленні її критеріїв. Так, за А.В.Петровським і М.Г.Ярошевським, духовність є фундаментальною потребою у пізнанні світу, себе, смислу і призначення свого життя, визначається тим, чи розмірковує людина над цими питаннями і чи намагається отримати відповідь на них. Духовна діяльність, як процес пізнання навколишнього світу, спонукається альтруїстичними цілями і приносить задоволення від виконаного обов'язку [10, с. 112]. Л.В.Безукладова стверджує, що духовність – це усвідомлення себе в єдності та відповідальності за все, що живе й існує на Землі. У духовності все різноманіття культурних явищ підпорядковане внутрішній єдності, завдяки якій людина, як носій культури, виступає як цілісна істота [1, с. 7]. У М.Й.Боришевського духовність є «багатовимірною системою, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості, в яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються її найбільш актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до самої себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності» [11, с. 26].

Як якість особистості, що може бути реалізована лише у плані ставлення особистості до інших людей, трактує духовність П.В. Симонов [13], і зазначає, що ця властивість пов'язує діяльність з цінностями альтруїзму, самозречення та безкорисливості. Тому орієнтація на служіння іншим людям, надання допомоги може розглядатися як прояв духовності [15]. Ідею поєднання духовності з сенсом життя, що усвідомлюється людиною в ході специфічної діяльності свідомості, знаходимо у В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва та О.В. Шевченко. Розвиток духовності, за О.В. Шевченко, передбачає вияв людиною активності, спрямованої на самопізнання та саморозвиток [14, с. 444]. Твердження М.Й. Боришевського про те, що духовність пов'язана з усіма сферами, аспектами життя людини та виявами активності [11], створює можливість розгляду розвитку духовності в навчальній, навчально-професійній та професійній діяльності. Побічним продуктом духовного розвитку, на думку О.П. Колісника, є саморозвиток особистості і спочатку відбувається через розвиток «Я» особистості [6].

Отже, духовність витлумачується у зв'язку з певними структурними утвореннями свідомості та самосвідомості особистості, зокрема, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю особистості, мотивацією тощо. Феномен духовності, у світському його тлумаченні, виводить нас у площину особистості, самосвідомості, смисло-буттєвого виміру. Її становлення, форми прояву не існують поза активною життєтворчою гуманістично спрямованою діяльністю суб'єкта.

Сучасний вищий навчальний заклад, завдяки реформуванню системи освіти, стає тим освітнім середовищем, яке забезпечує особистісний розвиток та професійне становлення майбутнього фахівця на засадах гуманно-особистісного підходу у вихованні та особистісно зорієнтованого підходу у навчанні. Духовна сфера особистості в процесі професійної діяльності та професійного навчання, на думку Г.О. Балла, повинна бути найважливішою. Він пропонує розрізняти «фахівців, які володіють методами, способами, техніками своєї справи (цього переважно навчають у ВНЗ)» та «професіоналів, які також наділені цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою» [8], яка є складовою загальнолюдської культури. Від визначення на етапі навчання у вищі життєвих цілей та орієнтирів, цільової спрямованості залежить творча реалізація професійної діяльності та гармонійний професійний розвиток. Адже саме духовність визначає, як стверджує Л.М. Мітіна, рівень професійного розвитку [7]. Тому важливим завданням вищої школи є створення умов для творення студентами життєвих перспектив, перспектив свого розвитку, які ґрунтуватимуться на професійно-духовних цінностях.

**Метою** статті є виокремлення передумов духовного розвитку особистості майбутнього психолога на етапі оволодіння професією.

**Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Особистість перебуває на етапі духовного становлення, тоді, коли вона, на думку Н.І. Жигайло, по-перше, вбачає сенс у тому, що відповідає духовним ідеалам і до чого вона водночас має можливості; по-друге, має розвинені відповідні риси характеру, знання і вміння, що дають змогу домогтися поставленої мети [4].

Тому першою і вихідною умовою духовного розвитку студента-психолога ми вважаємо теоретичну підготовку в процесі професійного навчання у виші. Саме вона забезпечує оволодіння знаннями та вміннями, формує основні світоглядні та професійні позиції і цінності майбутнього психолога. Психологічна структура професійно-навчальної діяльності студента включає мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням майбутньої професійної діяльності. Мета (ціль) як мотиваційно-спонукальний зміст свідомості конкретизує чого хоче, до чого прагне суб'єкт діяльності [12, с.65]. У ній зосереджені два суттєві компоненти людської діяльності: спосіб її досягнення та спонукування [12, с.74].

Як стверджують Л.В.Яссман і Н.В.Марьясова, саме через мотивацію виявляється духовність [15, с. 32]. На етапі професійної підготовки у виші існують всі передумови для формування у майбутніх фахівців ієрархії професійних потреб, яка б включала потребу у самовдосконаленні, та системи мотивів професійної діяльності, з-поміж яких одним з основних буде мотив самовдосконалення. Але наявність потреби та мотиву до самовдосконалення є необхідною, але ще не достатньою умовою для організації процесу самовдосконалення. Вихідним моментом є зіставлення професійних образів «Я-ідеальне» та «Я-реальне». Перший виникає завдяки заломленню через призму власного досвіду майбутнього фахівця вимог соціуму до професіонала, а в результаті професійного самовизначення в юнацькому віці та становлення професійної свідомості у період навчання у виші формується професійний образ «Я-реальне», який містить уявлення про індивідуально-психологічні, особистісні якості студента як майбутнього фахівця. Таке зіставлення «Я-образів» передбачає достатній рівень розвитку самосвідомості та критичного мислення, адекватної самооцінки та рефлексії. Результатом повинно стати рішення про процес самовдосконалення та визначення його програми. Реалізація програми самовдосконалення неможлива без оволодіння прийомами самозмін,

саморозвитку, самокорекції. Ці прийоми та способи, як і вміння планування процесу самовдосконалення, можуть бути сформовані в процесі навчання у виші.

Аналіз психологічних досліджень мотивації засвідчив, що в юнацькому віці вивчається здебільшого мотивація вибору професії, а також мотивація вибору конкретного навчального закладу, це є природнім з огляду на вікові особливості студентської молоді [5; 12]. Зрештою нам вдалося цікавим вивчення структури мотивації навчання у виші та специфіки цільової спрямованості особистості майбутніх психологів.

Ми ставили за мету з'ясувати, по-перше, чи є професійний мотив (тобто прагнення оволодіти професією) домінуючим у структурі мотивації і як змінюються його питома вага в процесі навчання; по-друге, ми прагнули з'ясувати як позитивного ставлення до професії позначається на домінуючій сфері професійної спрямованості та ієрархії цілей особистості.

Це визначило вибір методики дослідження та специфіку аналізу його результатів. Для діагностики мотиваційної сфери використовувалася методика «Мотивація навчання у вузі» (Т. Ільїної) [12, с. 358-360]. Вона дає змогу виявити рівень сформованості трьох основних мотивів навчання у вищому навчальному закладі: «набуття знань» (або пізнавальний), «оволодіння професією» (або професійний), «отримання диплому» (прагматичний). Методика дослідження цільової спрямованості особистості Я. Васильєва [12, с. 275-284] забезпечує репрезентацію мотиваційно-потребнісної сфери, а психосемантичний аналіз завершених речень дозволяє визначати ступінь усвідомлюваності провідних потреб і мотивів особистості; рівні цільової спрямованості (егоцентричний (меркантильний), престижний (усвідомлений), альтруїстичний) та ієрархію цілей. З метою з'ясування бажання і здатності займатися певним видом професійної діяльності, було використано методику Л. Кабардової «Опитувальник професійної готовності» [12, с. 340-345]. Результатом діагностики є визначення схильності людини до одного з типів професій «людина-людина», «людина-техніка», «людина-знакова система», «людина-художній образ», «людина-природа».

У дослідженні цільової спрямованості особистості взяло участь 66 студентів першого-третього курсів заочної форми навчання, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія». З них було відібрано 37 представників професій типу «людина-людина» (вчителі, вихователі дитячих садочків, медпрацівники, соціальні працівники та ін.) віком від 20 до 39 років, серед яких 6 чоловіків та 31 жінка.



Аналіз отриманих результатів засвідчив, що у студентів переважає в структурі мотивації прагматичний мотив, найменше спонукає навчальну діяльність – пізнавальний. З першого до третього курсу зменшується кількість студентів з одночасно високими та середнім рівнями пізнавальної, професійної і прагматичної мотивації (з 27 % до 13,5%). При цьому суттєво зростає з 40,5% до 56,7% відсоток студентів, у яких домінує лише один з діагностованих мотивів. Відсоток студентів з низьким рівнем мотивації на 2 та 3 курсах практично однаковий і збільшується приблизно вдвоє порівняно з першим курсом. При цьому з переходом з курсу на курс у структурі навчальної мотивації спостерігається тенденція до зменшення питомої ваги пізнавального мотиву (з 29,7% на першому курсі проти 24,3% – на третьому) та зростання ролі прагматичного мотиву (з 48,6% на першому курсі проти до 56,8% – на третьому курсі), що аж ніяк не може сприяти розвитку духовних цінностей. Професійний мотив у структурі навчальної мотивації студентів всіх курсів представлений однаково несуттєво. Кількість студентів зі сформованою домінуючою мотивацією на отримання професії є величиною сталою і є підстави припустити, що саме ця категорія студентів зберігає її впродовж всього періоду навчання, що визначає добру успішність та наполегливе долання труднощів.

Результати, отримані за допомогою методики Л.Кабардової, дозволили розподілити досліджуваних на три групи. Критерієм поділу стала схильність до виконання професійної діяльності певного типу.

У групу А увійшло 22 досліджуваних, які виявили високий рівень схильності до здійснення професій типу «людина-людина». До групи Б було віднесено 9 досліджуваних, у яких виявлено помірний рівень схильності до двох або більше типів професій, один з яких «людина-людина». Нарешті групу В утворили досліджувані (6 осіб), у яких не виявлено схильності до жодного з типів професійної діяльності. Крім того у них зафіксовані суттєво нижчі оцінки бажаності виконання певних трудових дій в межах кожного типу професій порівняно з оцінками уміння та ставлення до них.

Нами було з'ясовано, що у групі А та групі Б домінують чіткі уявлення про цілі діяльності й умови їх досягнення (39% і 41% відповідно), тоді як цілі, в яких виявляється турбота про інших (альтруїстичний рівень – 35% та 32% відповідно) та егоцентричні цілі (такі, що пов'язані з фізіологічними потребами, матеріальними благами і скороминучими інтересами складають 26% і 27% відповідно) представлені практично однаково.

У групі В спостерігається суттєве зменшення представленості альтруїстичних цілей до 14% і зростання цілей егоцентричних (до 44%).

Таку відмінність між виділеними групами у домінуванні альтруїстичних цілей можна пояснити гуманістичною спрямованістю, яка є професійно важливою якістю професій типу «людина-людина», а тому може бути відсутня у досліджуваних, які виявили схильність до професій інших типів.

Домінуючою сферою цільової спрямованості у всіх трьох групах виявилася особистісна (у 45%, 50% та 43% випадків груп А, Б, В відповідно) та сімейна (19%, 21%, 20% відповідно).

Варто зазначити, що вчетверо частіше у групі В спостерігається домінування самодіяльної сфери цільової спрямованості (з 3% у групі А проти 13% – у групі В). Очевидно, здійснення професійної діяльності типу «людина-людина», що не поєднується з професійною схильністю до цього виду професії, може запускати певні компенсаторні механізми, які оберігають особистість від дисгармонії та деформації.

Домінування інших сфер цільової спрямованості (інтимної, дружньої, суспільної, виробничої або навчальної) у всіх трьох групах однакове і практично не зустрічається.

Психосемантичний аналіз завершених речень дозволив також встановити ієрархію цілей. Так у групі А найвищий ранг у 65% випадків мають альтруїстичні цілі (у групі Б – 52%, у групі В – 33%), тоді як у групі В у 50% випадків найвищих ранг мають егоцентричні цілі (для порівняння у групі А – 9%, у групі Б – 15%).

Отже, по-перше, недостатньо високим є рівень сформованості професійної мотивації студентів; по-друге, незначно представлена у цільовій спрямованості професійна (навчальна), при домінуванні особистісної, сімейної сфер; по-третє, альтруїстичні цілі, гуманістична спрямованість особистості зустрічаються значно частіше у тих студентів, котрі здійснюють професійну діяльність, до якої виявили схильність; по-четверте, цільова спрямованість особистості відображається не стільки у змісті цілей, скільки у ієрархії цілей та їх усвідомленості. Останнє визначає ступінь зрілості особистості.

Результати проведеного нами дослідження дозволили виділити ще такі передумови духовного розвитку студента-психолога в процесі професійного навчання: добре організована професійна орієнтація старшокласника та професійний відбір при вступі у виші, при прийомі на роботу, створять умови для збалансування системи «людина-професія», взаємного пристосування людини і професійної діяльності, а це, в свою чергу, забезпечить гармонійний розвиток особистості; занурення в професійну діяльність. Саме в професійній діяльності продовжується розпочате у виші засвоєння нових професійних ролей, розвиток

професійних компетенцій, прилучення до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення, діяльності та спілкування, що знаходить вияв у подальшому розвитку й реалізації Я-концепції; прийнятті гуманістичних цінностей, становленні громадянської позиції, моральних форм самореалізації та самовираження, готовності до творчої діяльності.

Нарешті, важливою передумовою духовного розвитку в процесі професійного становлення студента-психолога повинна закономірно стати професійна ідентифікація. Цілеспрямоване формування професійної ідентичності забезпечуватиме, на думку Н.В.Чепелевої, становлення механізмів особистісного росту [9, с. 244]. Комплексне завдання особистісно-професійної підготовки та духовного розвитку особистості фахівця може бути розв'язане в процесі тренінгу з розвитку професійної ідентичності. Очікуваними його результатами повинні стати стійке позитивне ставлення до обраної професії, становлення навичок самоаналізу, саморозвитку, самовдосконалення, визначення у виборі шляхів до позитивних змін.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Подальші дослідження означеної проблеми можуть бути спрямовані на встановлення взаємозв'язку між рівнем розвитку духовності особистості та домінуючим професійним мотивом, ступенем психологічної готовності до професійної діяльності та рівнем професійної ідентичності. Невисвітленою залишилася також проблема ролі рефлексії у духовному розвитку особистості, що також потребує детального вивчення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безукладова Л.В. Духовність в системі освіти / Л.В. Безукладова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ч.2., – К.: Педагогічна преса, 2000. – С. 6-7.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб: Питер, 2003. – 256 с.
4. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення молодого викладача / Наталія Ігорівна Жигайло // Психологія і особистість. – 2012. – №1. – С.78-90.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы./ Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 512 с.
6. Колісник О.П. Теоретико-методологічні засади духовності особистості / О.П. Колісник // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України / за

- ред. С.Д. Максименка. – К.:Гнозіс, 2007. – Т. IX, ч. 6. – С. 188-192.
7. Митина Л.М. Духовность как психологическая основа профессионального развития личности / Л.М. Митина. // Горизонты образования. – 2010. – № 1(29). – С.19-24.
  8. Носков В. Яким бути? (Психофізичний і духовний вияв особистості) / В. Носков // Психолог. – 2005. – №5. – С. 19-21.
  9. Основи практичної психології / В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Т.Г. Титаренко. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
  10. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
  11. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін./ за ред. М.Й. Боришевського. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
  12. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” / В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
  13. Симонов П.В. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
  14. Шевченко О.В. Мотиваційна складова духовного розвитку особистості / О.В. Шевченко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.:Гнозіс, 2007. – Т. IX, ч. 6. – С. 441-449.
  15. Яссман Л.В. Духовность личности: учебное пособие / Л.В. Яссман, Н.В. Марьясова. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. – 107 с.

УДК 159.923.2

*Олена Савченко,*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, [savchenko.elena.v@gmail.com](mailto:savchenko.elena.v@gmail.com)*

## **ОСОБИСТІСНИЙ ДОСВІД ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ**

*У статті розглядається особистісний досвід як важлива детермінанта розвитку духовності особистості. Особистісний досвід аналізується як вищий рівень організації індивідуального досвіду, що має ще когнітивний й метакогнітивний рівні. Особистісний рівень організації досвіду представлений*

актуальним рівнем функціонування, рівнем фіксованих та потенційних структур досвіду. Актуальний рівень функціонування представлений процесами формування актуальної моделі проблемної ситуації. Рівень фіксованих структур досвіду склали ментальні моделі, операції інтерпретації інформації, особистісні цінності та копінг-стратегії розв'язання проблемних ситуацій. Серед потенційних структур ми визначили загальну поінформованість особистості, систему вмінь інтерпретувати інформацію; особистісні домагання та стиль вирішення проблемних ситуацій.

**Ключові слова:** індивідуальний досвід, особистісний досвід, модель проблемної ситуації, ментальна модель, інтерпретація, копінг-стратегія, поінформованість, особистісні домагання, стиль вирішення проблемної ситуації.

*Articles devoted to the analysis of personal experience as an important determinant of individual spirituality. Personal experience is analyzed as a higher level of individual experience that involves cognitive and metacognitive levels yet. The personal level of experience represented by the actual level of functioning, level of fixed structures and level of potential structures experience. The actual level of functioning represented the actual process of forming the model of the problem situation. Mental models, real interpretation of information, personal values and coping strategies of solving problem situations have formed the level of fixed structures of experience. We have identified the following potential structures of experience: general awareness of the personality, system skills to interpret information; personal aspirations and style of solving problem situations.*

**Keywords:** personal experience, personal experience, a model of the problem situation, mental models, interpretation, coping strategy, awareness, personal aspirations, style solve the problem situation.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Проблемі духовності особистості в останні роки присвячена велика кількість досліджень відомих науковців: І.Д. Беха, Б.С. Братуся, М.Й. Боришевського, Д.О. Леонтьєва, С.Д. Максименка та ін. На сьогоднішній день існує декілька підходів до розуміння суті даного поняття, до визначення методологічних засад його вивчення. Згідно з думкою М.Й. Боришевського, духовність слід розглядати як багатовимірну систему, інтегративну властивість особистості, «складовими якої є утворення у свідомості та самосвідомості, в яких відображені найактуальніші морально релевантні цінності, ставлення до навколишньої дійсності та до себе самої, що відображені у поведінці» (цит. за [4]). Складові духовності можна розглядати як значущі регулятори активності особистості. Д.О. Леонтьєв



припустив, що смислова сфера здійснює контроль над процесами саморегулювання, що існує декілька механізмів, які відповідають різним рівням організації смислових структур. Так, найвищий рівень регуляції здійснюється за рахунок особистісних цінностей, які «являють собою «консервовані» відносини зі світом, узагальнені і перероблені сукупним досвідом соціальної групи» [7, с. 192]. Їх функціонування практично не залежить від ситуативних факторів. Інші рівні представлені смисловими диспозиціями (фіксованими відносинами суб'єкта до об'єктів реальності), та мотивами, установками, особистісними смислами.

Однак, дослідники зазначають, що цінності стають дійсно важливим механізмом регуляції активності, коли на їх основі формуються структури, які спрямовують діяльність та поведінку суб'єкта. М.Й. Боришевський підкреслював, що «суттєвою ознакою розвиненої духовності людини є дієвість, конструктивно-перетворювальна сила ціннісних орієнтацій, якими вона оволоділа» [2, с. 27]. К.О. Абульханова-Славська, Р.М. Грановська, Д.О. Леонт'єв розглядають позицію особистості в якості такої внутрішньої структури, що обумовлює і рівень усвідомленості смислової регуляції, і рівень активності особистості. Сформованість особистісної позиції визначає і загальну успішність особистості, «наскільки особистість знаходить своє місце в житті (відповідно до системи своїх життєвих цінностей)» [1, с. 44], і адекватність її самовираження.

Духовність формується в процесі розвитку особистості, в процесі взаємодії особистості із соціумом. Однак, ми вважаємо, що «процес розвитку» є достатньо широкою категорією, розгляд якої дозволяє визначати лише загальні тенденції та принципи формування особистісних якостей. Для визначення специфічних механізмів формування властивостей доречним є розгляд особливостей формування психічних властивостей в процесі набуття особистісного досвіду, в процесі професійного самовизначення та ін. Становлення духовності ми пропонуємо розглядати як побічний продукт формування та розвинення структур індивідуального досвіду. Тому ми вважаємо, що важливим аспектом розгляду даної проблематики є визначення структурної організації індивідуального досвіду на особистісному рівні.

Під індивідуальним досвідом ми розуміємо процес динамічного розгортання простору актуальних психологічних ресурсів для вирішення типових проблем, усунення складнощів, формування нових структурних елементів для ефективного вирішення нових проблем.

**Аналіз останніх досліджень з даної проблеми.** Ідея співвіднесення досвіду з формою організації ментального простору не нова, вона представлена в роботах М.О. Холодної [11], яка розглядала інтелект як механізм формування розумового

досвіду. Н.В. Чепелева [9] запропонувала досліджувати особистісний досвід як форму ментального простору, представлену «областями, які використовуються для об'єднання певної інформації» [9, с. 20].

На основі аналізу структурних моделей О.М. Лактіонова, Ю.М. Швалба, рівневих концепцій ментального досвіду М.О. Холодної [11] та суб'єктивного досвіду О.Ю. Артем'євої, робіт Н.В. Чепелевої [9] ми запропонували свою модель індивідуального досвіду особистості.

Нами були виділені три рівні функціонування індивідуального досвіду: когнітивний, метакогнітивний і особистісний. На когнітивному рівні суб'єкт використовує вже сформовані елементи досвіду, на метакогнітивному рівні можна спостерігати переструктурування елементів минулого досвіду у відповідності до нових обставин, на особистісному рівні відбувається формування нових одиниць досвіду, реорганізація всієї його системи.

Індивідуальний досвід на особистісному рівні – процес розгортання особистісних ресурсів, які дозволяють формувати нові форми досвіду за рахунок формування нових засобів розв'язання ситуації, переосмислення отриманої інформації й надання їй особистісного змісту, переструктурування завдань, зміни мети діяльності та ін.

**Мета дослідження** – визначити структуру індивідуального досвіду на особистісному рівні.

**Основні завдання дослідження:**

1. Розробити загальну модель організації досвіду, придатну для визначення особливостей його функціонування на різних рівнях.
2. Визначити основні структурні елементи індивідуального досвіду на особистісному рівні.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** На кожному рівні функціонування індивідуального досвіду ми будемо визначати: актуальний рівень функціонування, рівень фіксованих структур досвіду й рівень формування потенційних структур [11].

Актуальний рівень функціонування відображає процесуальні аспекти функціонування досвіду, які дозволяють суб'єкту сприймати інформацію, актуалізувати та використовувати ресурси для побудови ментальної моделі ситуації або задачі, яка сприятиме ефективному розумінню інформації, обираючись адекватних засобів розв'язання її, оцінці отриманого результату.

Рівень фіксованих структур досвіду відображає психологічні ресурси, які використовує суб'єкт для розв'язання проблемних питань. Ми під «психологічними ресурсами» будемо розуміти сукупність психічних елементів

(когнітивних, операційних, мотиваційних та поведінкових), готових до актуалізації для вирішення завдання, проблеми або проблемної ситуації, що стоїть перед суб'єктом.

Під потенційними формами досвіду М.О. Холодна розуміє ті новоутворення, які сформуються в структурах ментального досвіду в найближчому або віддаленому майбутньому [11]. Ми на потенційному рівні аналізу індивідуального досвіду будемо розглядати структури загальної компетентності особистості, які формуються в процесі актуалізації досвіду, а сформувавшись, впливають і на характер організації різних структурних компонентів досвіду, і на характер функціонування досвіду як складної динамічної системи. Компетентність можна певною мірою розглядати як побічний продукт набуття досвіду.

*Актуальний рівень функціонування структур досвіду* представлений актуальною проблемною ситуацією, моделлю даного типу ситуації, раніше сформованої в досвіді суб'єкта, і операціями, які на основі цих двох компонентів формують модель актуальної проблемної ситуації. У такий спосіб образ актуальної проблемної ситуації завжди опосередкований і наявними моделями (когнітивними ресурсами) суб'єкта, і особливостями самої ситуації. Сформовані й випробувані в минулих ситуаціях когнітивні структури «накладаються» на реальність, що забезпечує її пасивне відображення. Згідно із класифікацією механізмів інтерпретації, описаних Н.В. Чепелевою [9], це відповідає першому рівню семіотипизації, який виражається у віднесенні актуальних даних до певного типу ситуації за рахунок словесного позначення, і структурування інформації за рахунок використання певної типової моделі, яка виконує функції фреймових і скриптових структур, що працюють на когнітивному рівні.

Більш активний рівень обробки інформації припускає конструювання моделі реальної ситуації за рахунок переструктурування, трансформації типової моделі, що приведе її в відповідність з реальністю. Модель уточнюється доти, поки її зміст перестане суперечити змісту інформації, що надходить ззовні.

*Фіксований рівень функціонування структур досвіду* представлений наявними психологічними ресурсами особистості: когнітивними, операційними, мотиваційними й поведінковими.

1. **Ментальна модель** як когнітивна складова індивідуального досвіду на особистісному рівні. При зіткненні суб'єкта з новими, несподіваними, маловизначеними умовами для прояснення обставин і вибору стратегії поведінки актуалізуються когнітивні структури. На даному рівні актуалізуються ментальні моделі, що становлять елементи «моделі світу», які забезпечують не тільки

сприйняття інформації, структурування даних, узгодження їх з реальними обставинами, але й інтерпретацію їх.

Ментальна модель – «особлива форма емпіричного узагальнення, що відображає уявлення суб'єкта про явище, об'єкт, сукупність об'єктів» [3, с.8]. В інших визначеннях підкреслюється, що ментальна модель як форма узагальнення дозволяє відображати уявлення суб'єкта про певні типи ситуацій взаємодії. Тому, під ментальною моделлю ми будемо розуміти – структуру особистісного досвіду, сформовану в ході емпіричного узагальнення, що виконує функції структурування вхідної інформації, типізації й категоризації одиничних подій у відповідні типи й категорії ситуацій, на основі чого буде здійснюватися інтерпретація інформації й вибір способу дії.

У суб'єкта існують моделі декількох типів (наприклад, екстремальної, конфліктної, проблемної ситуацій та ін.), що й дозволяє робити типізацію актуальної ситуації, відносити її до певного типу. Модель як ментальна структура відображає основні компоненти ситуації: суб'єкта взаємодії, партнера або проблему, контекст, особливості взаємодії. Кожний тип моделей має свої особливості відображення структурних елементів і взаємозв'язків між ними.

## **2. Операційні ресурси індивідуального досвіду на особистісному рівні.**

К.О. Абульханова-Славська, аналізуючи соціальні форми пізнання, виділила три основні пізнавальні операції: категоризацію, інтерпретацію й проблематизацію. Інтерпретацію можна розглядати як основну процедуру процесу розуміння, завдяки якому суб'єкт може присвоювати собі інформацію, цінності й оцінки, які одержуються ззовні; і як процес пояснення, який спрямований на обґрунтування, доказ того, що повідомляється. Інтерпретація характеризується формуванням свого ставлення до змісту того, що несе інформація.

В ході активної взаємодії суб'єкта з інформацією, яка відображає реальність, відбувається уточнення актуалізованої когнітивної структури, яка доповнюється значимою інформацією, наповнюється змістом. Подібне трансформування моделі дозволяє, з одного боку, наблизити її до актуальних обставин, у яких перебуває суб'єкт, а, з іншого боку, до мотивів, цілей і установок самого суб'єкта, які є актуальними для його стану.

Процеси смислоутворення дозволяють наповнити структуру особистісним значенням, надають процесам відображення інформації упереджений характер, створюють суб'єктивний образ психологічної ситуації, що детермінує активність суб'єкта. На думку С.О. Трифонові, процеси смислоутворення сприяють формуванню несуперечливого, погодженого образу ситуації за рахунок

«перетворення суб'єктивних і об'єктивних аспектів ситуації в єдине ціле» [8, с. 364].

### **3. Мотиваційні ресурси індивідуального досвіду на особистісному рівні.**

Р.М. Грановська, розглядаючи модель світу як найбільш узагальнену ментальну модель, виділяє в її складі такі елементи:

- мотив, основний побудник розумової й фізичної активності;
- ціль як усвідомлений мотив, що не тільки виконує функцію орієнтира (відображає той бажаний стан, до якого прагне суб'єкт), але й визначає вибір способу дії;
- установка як неусвідомлюваний мотив, яка може бути розглянута «як позиція, що займає особистість», яка відображає не тільки відношення суб'єкта до мети, але й виражається в «вибірковій мобілізації готовності до діяльності, спрямованої на досягнення цієї мети» [5, с. 250].

Більш складною є система смислових структур у концепції Д.О. Леонт'єва [7]. Вищий рівень системи утворюють особистісні цінності, які є смислоутворюючими по відношенню до всіх інших структур.

Особливості організації смислової сфери особистості проявляються в низці гіпотетичних конструктів, які можуть бути операціоналізовані та продіагностовані для встановлення індивідуальних відмінностей, а саме: у загальній смисловій орієнтації, у загальному рівні свідомості життя, у ступені співвідношення різних форм регуляції, заснованих на цінностях та на потребах, у характері структурної організації смислової системи, у часовій організації провідних смислових орієнтирів (цілей, перспектив та ін.) і позицій особистості.

Саме сформована позиція суб'єкта, на думку Р.М. Грановської, визначає ефективність використання минулого досвіду, характер засвоєння нового. Якщо людина зустрічається із уже знайомою ситуацією, установка, яка лежить в основі позиції, виконує функцію стабілізації діяльності, знижує рівень напруженості в системі, забезпечує впорядкований характер збору інформації, вибору способу дії, перевірки результатів та ін. Ідеї Р.М. Грановської перекликаються з ідеями К.О. Абульханової-Славської, яка визначає життєву позицію як спосіб самовизначення, заснований на значущих особистісних відносинах [1].

### **4. Поведінкові ресурси індивідуального досвіду на особистісному рівні.**

На даному рівні аналізу досвіду ми розглядаємо копінг-стратегії як складові поведінкового репертуару, які дозволяють особистості справлятися із проблемними ситуаціями. Під «копінгом» Р. Лазарус і С. Фолкмен розуміють «мінливі когнітивні та поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх і внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як значні або переважаючі її



можливості» [12, с. 141].

Для того щоб подолати внутрішній конфлікт, викликаний невідповідністю вимог ситуації актуальним можливостям суб'єкта, люди використовують техніки подолання, які відповідають наступним цілям: змінити або стабілізувати відносини «індивід – оточення», які привели до виникнення стресу (використання проблемно-орієнтованих технік); контроль стресових емоцій (використання емоційно-орієнтованих технік).

У ході свого розвитку особистість не тільки навчається адекватно реагувати на проблемні ситуації за рахунок вибору найбільш ефективного способу поведінки, але й удосконалює такі здатності: прогнозувати розвиток несприятливих ситуацій, психологічно готуватися до труднощів; здійснювати швидкий аналіз альтернативних способів поведінки, породжувати нові способи реагування; гармонізувати співвідношення мотиваційних та когнітивних процесів, згладжувати виникаючі протиріччя.

Ефективність обраних способів дії в проблемній ситуації залежить від характеру співвідношення всіх ресурсних компонентів, від рівня диференціації й інтеграції всіх фіксованих структур індивідуального досвіду, які забезпечують процеси використання минулого досвіду, переструктурування його у відповідності до нових умов й придбання нових форм досвіду для розв'язання нових проблемних ситуацій.

***Рівень формування потенційних структур індивідуального досвіду.*** На даному рівні аналізу ми виділяємо чотири компоненти компетентності: загальну поінформованість особистості (відображає когнітивний аспект функціонування індивідуального досвіду); систему вмій інтерпретувати інформацію (відображає операційний аспект); особистісні домагання, що формуються на основі мотиваційних складових індивідуального досвіду; стиль вирішення проблемних ситуацій (інтегрує особливості поведінкових аспектів досвіду).

**1. Загальна поінформованість особистості** – система знань суб'єкта про свої психологічні ресурси, які забезпечують знаходження й використання інформації, необхідної для формування ефективного способу дії в проблемній ситуації.

Окрім знань суб'єкта про проблемну сферу, про свої здібності й можливості, поняття «поінформованість» включає й уміння працювати з інформацією (стратегії знаходження, структурування, перевірки даних та ін.), і готовність до пошуку ефективного способу дії в проблемній ситуації (яка виражається в установках, особистісній позиції). Тому, важливими аспектами поінформованості ми будемо вважати: сформована установка на можливість знаходження потрібної

інформації; активна особистісна позиції, спрямована на пошук даних, роботу з інформацією; знання джерел інформації, які направляють пошук; володіння навичками роботи з інформацією (порівняння, аналіз через синтез, абстрагування, узагальнення, категоризація й систематизація інформації), які реалізуються в певних стратегіях; наявність критеріїв оцінки достовірності, надійності знань.

## **2. Система вмінь інтерпретувати інформацію.**

На підставі засвоєних розумових операцій, знань і навичок формуються вміння, засвоєнні способи здійснення дії. Рівень сформованості вмінь забезпечує ефективність виконання дій.

Ми можемо виділити наступну систему вмінь інтерпретувати інформацію:

1. Уміння структурувати інформацію: встановлювати причинно-наслідкові відносини між окремими подіями; упорядковувати інформацію за принципом «значимості – другорядності» та іншими критеріями; розпізнавати новий об'єкт або ситуацію як «елемент знайомого класу об'єктів або проблем» [9, с.165]; змінювати модель ситуації за рахунок введення нових елементів, зміни позиції та ін.
2. Уміння знаходити сенс у повідомленні (смыслопородження): використовувати адекватний смисловий конструкт (ціннісний параметр) для оцінювання інформації; змінювати конструкти залежно від зміни умов, інформації; зіставляти власні оцінки з оцінками інших людей, пояснювати їхні відмінності (що сприяє усвідомленню своєї унікальності); усвідомлювати способи смыслопородження; формувати безліч інтерпретацій однієї події, явища.
3. Уміння виражати зміст у мовних конструкціях, образах: скорочувати повідомлення до смислового маркера та розвертати зміст у повідомлення; формувати дискурси (нарративні структури), що передають певний зміст; формулювати питання, які дозволяють прояснити зміст у діалозі (зовнішньому, внутрішньому); формувати самоописи на основі впорядкованої системи особистісних конструктів.
4. Уміння змінювати, уточнювати зміст: погоджувати зміст суперечливих суджень; переосмислювати інформацію після одержання додаткових відомостей; переходити від реальності до її можливих віртуальних варіантів; аналізувати оцінні судження; змінювати рівень інтерпретації інформації (від життєпису та самоаналізу до світоглядного рівня).

## **3. Особистісні домагання.**

Традиційно домагання визначаються як оцінка особистістю можливостей реалізувати свої здатності й уміння. Домагання - певний комплекс вимог до себе, виконання яких забезпечує реалізацію цілей, задоволення запитів особистості.

Т.М. Титаренко запропонувала розглядати домагання як соціально-психологічні механізми самореалізації особистості, розкриття її особистісних потенціалів, «своєрідна операціоналізація сенсу життя – його творча проекція в світ» [10, с.31]. Таке розкриття потенціалу відбувається у формі конкретизації намірів і прагнень особистості у вигляді цілей, які дозволяють у різних сферах (професійної діяльності, творчості, міжособистісних відносинах) втілювати внутрішні змісти. Можна говорити, що домагання дозволяють створювати імовірнісні моделі бажаного майбутнього, у яких урахується попередній досвід і наявні ресурси особистості.

Таким чином, особистісні домагання ми будемо розглядати як моделі бажаного майбутнього, програми подальшого розвитку особистості, побудовані на основі очікувань, імовірнісних прогнозів подій, оцінках своїх ресурсів.

#### **4. Стиль вирішення проблемної ситуації.**

Наше поняття «стиль вирішення проблемної ситуації» близько по змісту до поняття «стиль діяльності», яке відображає, згідно з підходом Є.О. Клімова [6], три основні ознаки: 1) це стійка система індивідуально-своєрідних прийомів і способів; 2) дана система обумовлена особистісними особливостями (типовими властивостями); 3) функціонування системи спрямоване на ефективне пристосування до об'єктивних вимог діяльності. Таким чином, стиль діяльності можна розглядати як систему, спрямовану на формування оптимального співвідношення зовнішніх вимог і внутрішніх ресурсів. Чим більш сформованим є стиль діяльності, тим вищим є рівень врівноважування індивідуальності з умовами діяльності, тим вищою є продуктивність діяльності.

М.О. Холодна виділила кілька типів стильових властивостей, які відображають різні аспекти інтелектуальної діяльності, а саме: стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі й епістемологічні стилі [11]. Найбільше узгодиться з нашим поняттям «стиль вирішення проблеми» поняття «інтелектуальний стиль», що відображає «індивідуально-своєрідні способи постановки й розв'язання проблеми» [11, с. 147]. Р. Стернберг виокремив три стилі (законодавчий, виконавчий і оцінний), які визначають вибір професійної діяльності та способи вирішення професійних проблем. У схожій класифікації А. Харісона й Р. Бремсона були виділено п'ять стилів: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний. Дані стилі проявляються в індивідуалізації діяльності, яка здійснюється на основі «приведення у відповідність індивідуальних ресурсів суб'єкта з певним типом проблеми» [11, с. 148].

Ми будемо визначати стиль вирішення проблемної ситуації як систему

відпрацьованих способів постановки, аналізу й розв'язання проблеми, які дозволяють найбільше ефективно погоджувати зовнішні обставини ситуації з особистісними властивостями суб'єкта.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Ми пов'язали розвиток духовності як інтегративної якості особистості з характером сформованості індивідуального досвіду, складної динамічної системи. Ми представили індивідуальний досвід як трьохрівневу систему, що має когнітивний, метакогнітивний та особистісний рівні організації. На кожному рівні ми визначаємо: актуальний рівень функціонування, рівень фіксованих структур досвіду й рівень формування потенційних структур. Ми розробили модель функціонування індивідуального досвіду на особистісному рівні.

Актуальний рівень функціонування представлений процесами формування актуальної моделі проблемної ситуації. Серед фіксованих структур досвіду, що становлять психологічні ресурси особистості, ми виокремили: ментальні моделі, операції інтерпретації інформації, особистісні цінності та копінг-стратегії розв'язання проблемних ситуацій. Серед потенційних структур ми визначили загальну поінформованість особистості, систему вмій інтерпретувати інформацію; особистісні домагання, що формуються на основі мотиваційних складових індивідуального досвіду; стиль вирішення проблемних ситуацій.

В подальших дослідженнях ми плануємо збудувати модель функціонування індивідуального досвіду на когнітивному та метакогнітивному рівнях. На основі виокремлених складових потенційних структур ми плануємо побудувати структуру компетентності особистості як значущого компонента індивідуального досвіду. Ми вважаємо що компетентність особистості можна розглядати як результативний аспект функціонування досвіду, розвиток якого підвищує і характер організації структур досвіду, і ефективність застосування.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Мысль», 1991. – 158 с.
2. 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. – ч. 5. – С. 25-32.

3. Владимиров И.Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: автореф. дисс... канд. психол. наук / Илья Юрьевич Владимиров. – Ярославль, 2004. – 16 с.
4. Гончаренко М.О. Теоретичний огляд проблеми духовного розвитку як важливого аспекту дослідження особистості в юнацькому віці [Електронний ресурс] / М.О. Гончаренко. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
5. Грановская Р.М. Психология веры / Р.М. Грановская. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
8. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / Кол. авт.; под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова; Яросл. Гос. Ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 440 с.
9. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
10. Титаренко Т.М. Домагання особистості у контексті ефективного життєздійснення / Т.М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редкол. С.Д. Максименко (голова) [та ін.]. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 18 (21). – С. 3-13.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
12. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping [Electron resource] / R.Lazarus, S.Folkman. – New York: Springer, 1984. – 446 pp. – Retrieved from: <http://books.google.com.ua>.



УДК 159.93

Мирослав Савчин,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка,

м. Дрогобич, [msavchun@gmail.com](mailto:msavchun@gmail.com)

## АВТЕТИКА ДУХОВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

*У статті аналізується онтологія та феноменологія духовної сфери особистості.*

**Ключові слова:** *дух, духовна сфера, духовне життя, духовність, містична настанова.*

*In the article the ontology and phenomenology of spiritual sphere of personality are analyzed.*

**Key words:** *spirit, spiritual life, spirituality, mystic setting.*

На рубежі ХХ-ХХІ ст. у психології визріла ідея звернутися до духовності як реального предмету дослідження, що відкриє перспективу стати їй справжнім лідером у системі наук про людину [1; 3; 7; 12; 14; 15]. У вивченні духовності людини психологія повинна враховувати, а не ігнорувати внутрішнє буття душі, навіть якщо воно не є об'єктом її вивчення, адже в ньому є безпосередня суть людини. Постановка і вивчення проблеми духовності починається зі з'ясування онтологічного плану духовної реальності, а не з гносеологічного сенсу поняття. Осягнення духовності відбувається через діалог людини із сокровенними глибинами своєї душі. На думку російського психолога Б. Братуся, психологія спроможна вивчати саме зовнішню сторону душі, однак це вивчення повинно відбуватися з урахуванням пріоритетності переважно її внутрішньої сторони – духа. На його думку, у психологію має повернутися не зовнішня сторона душі, а її внутрішня сторона, її вищі прояви, але не як об'єкт вивчення, а як об'єкт співвіднесення і взаємозалежності, як поле смислотворення, орієнтир руху. Замикання духовного життя в людському розумі провокує у такої «духовної» людини внутрішній конфлікт на рівні чеснот.

Щоб не відбулась підміна психологічного розумінням душі (психіки) теологічним, необхідно психічне (сприймання, пам'ять, мислення, особистість тощо) розглядати як таке, що існує, діє не заради самого себе, а як апарат, інструмент досягнення людської суті – духовності. Духовність пов'язана із важковловимими гранями становлення, в якому поєднуються зріле сумління та інтенційність.

Врахування духовного «піднесе психологію по духовній вертикалі», «психологізує» думки щодо онтологічного зв'язку між людиною та Богом, можливостей реалізації їх діалогічної єдності. Однією з таких форм на думку В. Зінченка є уявлення про медіатори (знак, слово, символ та міф), творцем і носієм яких є людина. За її допомогою вона спілкування з Богом.

Духовність, відноситься до родових ознак людського способу життя, оскільки людині дані від Бога певний спосіб тілесного існування, особлива форма душевного життя та інтегрувальний принцип духовного *буття* [9; 10; 11; 12; 13]. У духовній сфері реальність Бога наближається до реальності людини, а основи її існування та одночасно людська реальність показує себе Богу. Внутрішній світ переживань не є самовідмежованим, обмеженим, він має нескінченну глибину і безліч внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків. На цьому шляху є перешкоди: зайва допитливість, себелюбство, страх людей, людські вподобання, бажання.

Духовності властивий момент трансцендентування, виходу за межі себе, але не в трактуванні трансперсональної психології. Людина, що звернулася до духовності, здатна розірвати егоцентричне коло абсурдного, обмеженого смертю індивідуального життя та надати йому високого сенсу. Духовність – це порив душі людини до вищого, ідеального, позаземного. Тільки цим шляхом людина може дістатися до найголовнішого, найсуттєвішого сенсу свого життя і досягти високої душевної гармонії, найвищої радості буття.

Основу духовності становить віра людини в безсмертя душі, її вічне життя, незнищенність творінь людського духу, розвиток і збагачення духовного життя. Духовність – це вищий момент людської індивідуальності, вона задає головну мету життя і розвитку людини, виявляється в почутті духовної родинності до всього людського і звеличеного. Духовне не змінює тілесне в людині, її природні потяги, а ошляхетнює, прикрашає біологічне (тілесне), і соціальне в людині, надає їм гуманістичного змісту. Трагедія буття людини на землі полягає в боротьбі між духовними поривами і природними та соціальними силами.

Духовність особистості не можна зрозуміти, виходячи з її емпіричних витоків. Психологія, як гуманітарна наука, зобов'язана пізнавати внутрішній світ людини, світ, який не можна виміряти, обчислити, відтворити. Однак, ця неспроможність не є підставою для заперечення об'єктивності існування внутрішнього світу. Духовне Я людини має конкретні форми прояву: совість як голос Бога в душі людини, як вістка, що йде від Бога (на яку може дати, а може і не дати згоду людина), як моральна та духовна інтуїція, яку можна розвинути і наблизитися до реалізації в собі потенційного духовного Я, творча інтуїція, яка виявляє індивідуальність та безсмертність людини. Особливою формою прояву

духовного Я є здатність до самопожертви, що в особливий спосіб засвідчує моральний обов'язок людини.

У психології має відбутися «олюднення» пізнання, зокрема, врахування «останньої причинності», де панує «вища причинність, тобто до тієї істоти, яка від початку містить у собі достатню причину будь-якої можливої дії [4]. Аналізуючи концепцію «психічної причинності», В. Зеньковський побачив у ній заперечення будь-якої «аналогії», будь-якої схожості між психічним і матеріальною дійсністю, визнання того, що психічне принципово не походить від матеріального, що воно є «споконвічною духовною субстанцією». Вчений приходить до висновку, що у житті душі «не може бути мови про сувору закономірність», бо «воістину, душа наша – образ Божий».

Справжня «духовність – це пошук Бога у власній душі, це життя з Богом, у Богові, любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла» [3, с. 242]. Духовність, за М. Бердяєвим, є справжньою (в цьому сенсі «первинною») реальністю для людини. Духовний реалізм розкривається у любові, творчості, свободі, любові. Завдання людини, за М. Бердяєвим, полягає у звільненні свого духу з полону, «вийти з рабства у свободу», з ворожнечі «світу» в «космічну любов». Це можливо лише завдяки свободі та творчості, здатністю до якого обдарована людина, оскільки її природа є образ і подібність Бога-творця. Свобода і творчість нерозривно пов'язані: «Таємниця творчості є таємниця свободи. Дух є любов до якості і воля до досконалості в усіх царинах життя. Саме духовне буття може бути визначене й описане лише в його значенні для людини і в його впливі на неї. Зрозуміти творчий акт і означає визнати його непоясненість і безосновність». Людина є «екзистенційним центром» світу, наділеним «страшною і останньою» свободою. Духовна природа людини настільки об'єктивується, зберігається і твориться, наскільки людина є представленою в житті Іншого, живе для Іншого.

Духовність – явище винятково таємниче, недоступне прямому науковому вивченню як до цього прагне багато дослідників. Трансцендентна духовність пізнається принципово іншим шляхом – шляхом аскези. Щоб збагнути онтологію духовності трансцендентної природи, психологам необхідно звернутися до християнської традиції.

Духовність – це живе ставлення до Бога, це встановлення зв'язку між Богом і людиною. Тоді воля Бога поступово входить у людське життя, спочатку ззовні, а згодом і зсередини, настільки, що над усім переважає любов Бога, яка обожає людське буття. Духовність одночасно є вершинним і глибинним – як річ у собі. Вона не може бути пояснена чимось недуховним; вона не може бути зумовлена

чимось, не будучи ним детермінованою [2]. Духовність – це не продукт культури, нав'язаний людині. Духовність – це істинне єство людини, що знаходиться в глибинах її духу, її надсвідомого. Духовне начало, засноване на християнській моралі, любові до ближнього, зумовлює принципову незалежність людини від біологічних впливів тваринного світу і деструктивно-маніпулятивного впливу соціального світу (В. Васютинський) та є невід'ємною властивістю повноцінно розвиненої особистості.

Найсуттєвіше в духовності людині – дія в ній Бога через Духа Святого, який знаходиться у глибинах, основі душі найпритаманнішим Йому чином. За своєю природою дух – це божественне в людині, а не просто частина її ідентичності, це божественна присутність, божественний елемент в людині. Дух – абсолютне ціле, істинне, нескінченне й водночас справжнє у внутрішньому світі людини, якого не можна до кінця збагнути [6]. Це миттєвий, одноразовий, індивідуальний, змістовно невихолощений стан душі, який співвідноситься сам з собою (Г.-В.-Ф. Гегель). Дух є скрізь, пронизує всю душевну суть та екзистенцію людини, миттєво впливає на всі сторони її життя, гармонізуючи та звеличуючи його (К.Ясперс).

Дух ірраціональний, позараціональний, надраціональний. Проявляється він у людяності, любові, добрі та красі» [5, с. 338]. Остання сила духу – це всеохоплювальна, спокійна, сама собою зрозуміла віра, це безпроблемна вірогідність в окремих скінченностях, що дає безпосередню життєву силу (К. Ясперс). Її суть полягає не у предметному баченні, бо розширення предметності віддаляє від містичного. У ній відсутня будь-яка раціональність, у неї немає ніякої логічної форми, протилежностей, суперечностей, відносностей предметів, нескінченності й антиномії.

Дух є ані суб'єктом, ані об'єктом, одночасно тим і тим; ні закінченим, ні нескінченим, ні окремим, ні цілим. Це єдність спокою і руху, становлення та існування. Він є справжнім і живим субстанційним центром людини, в якого немає претензій на панування. Одночасно він нікому не підпорядкований. Дух перебуває у всеобсяжній цілості з багатьма відношеннями і стосунками людини, проявляється у всіх місцях її перебування, визначає перебування та напрям поступу. Життя духу – це життя в напрямі до якості, об'єктивності, доброї форми та гармонії. Дух передбачає постійне трансцендентування в людському житті [13].

У внутрішньому світі людини та її житті дух синергетично вбирає в себе усі суперечності, постійно надаючи силу складовим суперечностей, одночасно не здійснюючи фінальне заспокійливе їх примирення. Він ніколи не йде на абсолютний синтез, в якому світ був би цілим, став би спокійним і мертвим.

Антиномічний синтез духу одночасно спричиняє до життя пари протилежностей, які постійно відокремлюються та єднаються. Життя людини немовби пробігає по вузькому гребені, обабіч якого безодні відірваних ізольованостей хаосу та скам'янілостей. Це життя між хаосом і доброю формою. Спираючись на одну протилежність, реальне життя стає нецілим, потрапляє у глухий кут. Одночасно, середнє між двома протилежностями теж – не ціле, а є розвитком окремих частин.

Антиномічно рух духу існує доти, доки існує роздвоєння між суб'єктом та об'єктом. У реальному житті це роздвоєння сприймається абсолютним, нескінченним. Віруюча людина долає антиномії, вдаючись до містичних переживань. Одухотворене життєве – це не боротьба обох сторін протилежностей, в якій одна сторона неминуче перемагає, а боротьба у напрямі синтезу до сформованої повноти.

Дух ґрунтується на вірі, а не на людському знанні. Духовна віра – це життя з інтелектуальним скепсисом, це істинний шлях до істинного знання, до істинного та абсолютного сенсу. Якщо віра перестає існувати, на її місці постає емпіричне знання. Духовна віра допомагає розв'язувати нескінченну проблематику життя, осмислювати його, долати відчай і страх, нігілістичні настрої, переосмислювати страждання. Душа людини – це місце, де здійснюється людський вибір: а) вибираючи духа, душа стає духовною; б) звертаючись до плоті, вона стає плотською. Смысл віри завжди спрямований на становлення і майбутнє, на вічне, позачасове. Завдяки вірі вдається прийняти рішення в конкретній життєвій ситуації.

Життєва віра людини завжди пов'язана з окремим змістом, сенсом. У життєвому процесі одночасно проявляється скінченна форма і абсолютне. У людській душі є єдність живого знання і предметної свідомості. Тільки живе знання – справжнє знання, основа предметного знання людини, основою науки, відповідальної перед людиною та цивілізацією.

Як зазначає К. Ясперс [13], зорієнтованість особистості на духовність виражається в «містичній настанові, яка знімає протилежності суб'єкта та об'єкта (Я і предмета). За своєю суттю містична настанова людини – це відмова від розширення предметного світу і власної індивідуальності. У містичному зануренні людина переживає цілковитий спокій і задоволення. Містичне існує позачасово, у вічній присутності Бога. Воно не пригнічує, а формулюється просто як єдине буття. За містичної настанови людина з винятковою впевненістю відходить від усього особливого, предметно зумовленого, заперечує його, звертаючись до сутності містичного.



Духовні переживання Божественного не досягається вольовим чи раціональним способом розщеплення світу на суб'єкта та об'єкта. До цього безпосередньо веде шлях через віру, молитву, чесноту, страх Божий. Містичне усамітнення – знаходження людиною своєї природної основи в осмисленому зв'язку з її цілісною психологічною сутністю. Людина має жити так, щоб кожна хвилина її *існування*, усе неодмінно було поставлене у відношенні до найглибших основ буття.

У містичній настанові сприймається «спільність з безумовним, виникає поривання до безіменної мети» [17]. Вона передбачає найближчий дотик людської сутності до неперехідної безодні, яка пролягає між ідейними та безідейними настановами як всередині, так і прямо відчуваними найбезпосередніше – одиничними сферами, між людьми, котрі об'єктивно чинять «те ж саме».

Містична настанова в особливий спосіб впливає на сприймання часу. Пересічна людина більше рефлексує в минуле і в майбутнє, а теперішнього уникає. Навпаки, духовна саморефлексія стосується відношення фактичного часового існування та інтенції до вічності і безчасся (повноти часу). У духовному плані єдиною часовою реальністю є теперішня мить. У ній сьогоднішня поєднана з вічним, а вічне сповнене змістом сьогоднішня. У миті проявляються недовершеність чуттєвого життя і довершеність життя вічного. Абстрактне усунення в миті минулого й майбутнього призводить до простого моменту, до безкінечної часовості чуттєвого. Час і вічність торкаються миті як атому вічності, але не самої вічності. Час постійно відкриває людині вічність, а вічність постійно проникає в час через мить. Вічність сповнена смислу на противагу безкінечній порожнечі перебігу часу від минулого через сьогоднішня до майбутнього.

Людина рідко усвідомлює, що її життя залежить від митей. Найчастіше її внутрішнє душевне життя є пульсуванням між простими часовими моментами, в якому найвищі вершини трансфери є рідкісними митями. Людина постійно наближається до нескінченного, то віддаляється від нього. У її житті є і цілком порожні часові моменти. У миті існує велика синтетична сила, що допомагає особистості здійснити якісний стрибок до нового. Мить важко збагнути, не можна простежити в переходах, бо вона лише присутня.

У людини постійно виникає напруження між чуттєво-теперішньою потребою ситуації і поступом до реалізації духовного, коли мить раз по раз відступає під впливом сили чуттєвого сьогоднішня. У людини духовне дає психологічну силу, що виявляє себе як знання і бажання, виявляється у певності, що «мить іманентна духовному» [17, с. 115], коли присутня християнська повнота часу. У реальному житті значно частіше трапляється недиференційовані стани

поєднання містичного і реального. Це – стан відсутності суб'єкт-об'єктного роздвоєння, а навпаки, єдності віри з предметними станами свідомості.

Духовне проявляється в моральному, але не зводиться до морального у його традиційному розумінні, бо одночасно існує моральність соціальної та духовної природи. Духовність виражається в здатності поставити на власне місце Іншого (навіть цілий світ), не через те, що він коли-небудь поверне борг і віддячить, а тому, що життя Іншого викликає повагу і є цінністю уже сам по собі. Здатність виявляти безкорисливу турботу й доброту є одним із варіантів свободи від інстинкту природного добору, закону прибутку, життєвого прагматизму. Духовність виявляється у формі взаємодії людини й світу, в якій пріоритетом людина добровільно може обрати не себе, а світ або його частини.

Духовно досконала особистість не тільки усвідомлює вирішальне значення моральності у людських стосунках, у розвитку та функціонуванні суспільства на гуманістичних засадах, а й активно утверджує моральне начало у повсякденному житті – у ставленні до інших людей, до себе самої (М. Боришевський). Пробудження духовності дає особистості більшу незалежність від оточення, спрямовує її до ідеальної мети – до вдосконалення, до спасіння. Шлях до досягнення душевної гармонії, справжньої радості буття необхідно шукати в гармонії в собі.

Зовні духовне проявляється у діях, вчинках, ставленнях, позиціях. Духовне життя людини (життя в душі) безперервне, в ньому етапи становлення перериваються кризами, перетвореннями, метаморфозами. Кожна нова життєва позиція містить у собі нескінченність та вічність. У переломні моменти дух завжди пропонує прості рішення конкретних життєвих ситуацій та відродження, навернення аж до переміни всієї особистості. У автентичній всецілості дух надає життю опору і смисл.

Духовність – необхідна умова досягнення людиною щастя. Основна запорука радості буття полягає у звільненні емоційної сфери людини від агресії з боку суспільства, яке має побудувати стосунки між людьми на істинному, але неусвідомленому прагненні до любові і творчості. Тільки пробудження гуманістичної совісті, розвиток духовності особистості є тією «істинною революцією», що може відкрити людині справжню радість буття, «воскресить» людину, поверне її до істинної сутності. Головним натхненником (суб'єктом) цієї «революції сердець» є сама людина, що звернулася до духовного.

Навпаки, бездуховне життя стає глибокою пустелею, супроводжується психологічно рафінованими станами, обмеженими в часі. Невимовну повноту заступають усвідомлення порожнечі, а також – спотворене відчуття щастя,

матеріалізація містичного у видіннях. Життя стає хаотичним. Йти духовним шляхом – означає відмовитися від будь-якого зовнішнього чи внутрішнього (душевного) імпульсу.

Отже, духовність – це реальність не психологічна. Психіка не включає в повному обсязі духовне. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у сучасних психоаналітичних концепціях. Воно не є елементом тільки свідомості. Духовність є позасвідомим у людини. Через нього пояснюються феномени совісті, почуття вини та інші вищі переживання. Сучасна психологія безпосередньо підходить до аналізу проблем духовності, але ще не досягла адекватного її трактування. Визріла об'єктивна необхідність у новій стратегії дослідження психологами духовної сфери людини, а відтак – проблем психіки та особистості, їх функціонування та розвитку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М.Й. Духовність як міра довершеності особистості / М.Й. Боришевський // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. VIII, вип. 6. – К., 2006. – С. 26-31.
2. Документи II Ватиканського Собору, конституції, декрети, декларації. – Л.: Свічадо, 1996. – 39 с.
3. Евдокимов Павел. Этапы духовной жизни: От отцов-пустинников до наших дней; пер. с франц. С.Зейденберга, М.Норданского. – М.: Свято-филаретовская московская высшая православно-христианская школа, 2003. – 232 с.
4. Іванчіч Т. Діагностика душі й агіотерапія / Т. Іванчіч [пер. О. Гладкий]. – Л.: Свічадо, 2008. – 296 с.
5. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.О. Кордунова. – К., 2001. – 20 с.
6. Матюша І.К. Духовність та її виховання у старшокласників / І.К. Матюша // Психологія та педагогіка. – 1998. – № 3. – 164-170.
7. Медведев М.Ю. Православное учение о личности и его некоторые прикладные аспекты [Электронный ресурс] / М.Ю. Медведев. – Режим доступа: <http://www.xpa-spb.ru/libr/Medvedev-M/pravoslavnoeec-henie.html>, 30–36;
8. Мень О. Син людський / Олександр Мень; пер. з рос. Л. Хмельковський. – Л.: Свічадо, 1994. – 328 с.

9. Молитвослов / уклад. Василянська Літургійна Комісія. – Рим; Торонто: Вид-во ОО. Василян, 1990. – 1373 с.
10. Моргун А.Н. Решение психофизиологической проблемы в святоотеческом учении о душе (на примере учения византийского мыслителя XIV века святителя Григория Палами) / А.Н. Моргун // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: м-лы междунар. конф. по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2006. – С. 14-22; 409-412.
11. Москалець В.П. Комплекси базової особистості сучасної України / В.П. Москалець // Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія / упоряд. З.С. Карпенко, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 128 с, 380-395;
12. Москалець В.П. Психологічний зміст духовності і духовність мистецтва / В.П. Москалець // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – I част., III розд. – К., 1994. – С. 284-286.
13. Несмелов В. И. Вера и знание с точки зрения гносеологии / В.И. Несмелов. – Казань, 1913. – 110 с.
14. Савчин М.В. Духовна парадигма психології: монографія / М.В.Савчин. – Київ: «Академвидав». – 247 с.
15. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія / М.В.Савчин. – Київ: «Академвидав». – 221 с.
16. Селіванова І.Л. Духовність очима учнівської молоді і проблеми національної самосвідомості [Текст] / І.Л. Селіванова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №6. – С. 14-16.
17. Ясперс К. Психологія світоглядів / З нім. пер. О.Кислюк, Р.Осадчук. – К.: Юніверс, 2009. – 464 с. (Філософська думка)

## МЕХАНІЗМИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

*У статті розглянуто питання духовного розвитку особистості як чинника впливу на продуктивність фахової діяльності. Подано типологію механізмів духовного розвитку у зв'язку із формуванням професійної продуктивності. Професійна продуктивність розглядається через призму професійного становлення, яке визначається духовним розвитком особистості. Духовний розвиток розуміється нами як динамічна зміна ціннісних, світоглядних та буттєвих орієнтацій загалом. Сформованість системи духовних цінностей та орієнтирів слугує, на наш погляд, основним показником фахової компетентності особистості, що має наслідком підвищення рівня продуктивності діяльності психолога.*

**Ключові слова:** *духовний розвиток, продуктивність діяльності, рефлексія, мотивація, саморозвиток.*

*The questions spiritual development as a factor of influence on the performance of professional activities. Posted typology of spiritual development mechanisms relating to the creation of professional performance. Professional performance is viewed through the prism of professional development, which is defined as the spiritual development of the individual. Spirituality refers to us as the dynamic change? Values, ideological and existential orientations in general. Formation system of spiritual values and orientations serves, in our opinion, the main indicator of professional competence of the individual, resulting in improving the performance of a psychologist.*

**Keywords:** *spiritual development, performance activities, reflection, motivation and self-development.*

**Постановка проблеми.** Продуктивність професійної діяльності є важливим складником системи фахової компетентності загалом. Виконання професійних обов'язків на високому рівні фаховості позначає професійно розвиненого спеціаліста, чиї професійні обов'язки гармонійно поєднуються із внутрішніми духовними потребами у їх реалізації. Іншими словами, ми вважаємо, що в основі високої продуктивності професійної діяльності лежить глибока внутрішня



(духовна) потреба якісно та відповідно до етико-моральних норм реалізовувати дану діяльність.

Питання продуктивності професійної психологічної роботи через призму духовності особистості доцільно розглядати саме у вказаному контексті. Як особистісний, так і духовний розвиток, визначають безперервний шлях професійного становлення психолога. Окрім цього, основні складники духовної сфери особистості тісно переплітаються з професійно важливими якостями фахівців психологічних професій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у науково-психологічний розвиток проблематики духовності в контексті психологічної діяльності був здійснений такими провідними вітчизняними вченими, як І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, В. Рибалка, О. Савченко, М. Слюсаревський О. Сухомлинська та ін. Змістові аспекти впливу духовних аспектів на професійний саморозвиток і становлення фахівців-психологів розкрито у працях І. Дичківської, І. Кондратець, М. Марусинець, Е. Помиткіна, О. Шкіренко та ін.

Проте ґрунтовна дослідженість вказаної проблематики не вичерпує кола нагальних питань, пов'язаних із специфікою професійної підготовки фахівців професій системи «людина-людина», в першу чергу спеціалістів-психологів, для яких провідним завданням є взаємодія не лише психічними явищами і станами індивіда, а й з духовним світом людини, її системою ціннісно-сміслових уявлень, моральних норм та світоглядних орієнтирів. Усі вказані поняття тісним чином пов'язані з поняттям духовного розвитку, тому не можуть бути штучно відділені як предмет окремого науково-психологічного вивчення. Заданий напрям підвищення фахової майстерності, внаслідок чого суттєво підвищується продуктивність професійної діяльності, наскрізною лінією повинен супроводжувати весь процес фахової підготовки в умовах сьогодення.

**Мета статті** полягає у виокремленні специфічних рис та механізмів духовного розвитку особистості психолога у контексті підвищення рівня продуктивності його професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Питання досягнення особистістю вершин власного розвитку, якомога більш повної реалізації власних здібностей та потенційних можливостей є «червоною ниткою», що пронизує усі сфери знань про людину. Духовність є вищою метою розвитку особистості, так само як і професіоналізм виступає вищою метою розвитку людини у сфері фахової діяльності. Глибоко обумовлена спільна причинність і дає можливість розглядати дані явища поєднано, як чинники впливу одне на одного.

Продуктивність професійної діяльності зазвичай визначається як кількісний показник трудової діяльності певного фахівця, виражений через число відповідних ресурсів (продуктів, товарів, послуг), вироблених за одиницю часу. Проте для представників багатьох професій, зокрема і фаху психолога, кількісне вимірювання результатів діяльності видається складним завданням. Об'єктивність оцінки результатів праці психолога є досить умовною, тому для виявлення міри продуктивності трудової діяльності фахівця із психології ми керуємося деяким ототожненням продуктивності діяльності з професіоналізмом, розвиненістю професійно важливих рис та якостей, а також внутрішнього прагнення особистості до якісного здійснення власної професійної діяльності.

Зовнішні умови підвищення продуктивності трудової діяльності психолога – ергономічні показники – є не предметом нашого розгляду в межах даної статті, хоча також мають вагому роль. Більш суттєвими (а фактично – визначальними), на наш погляд, є внутрішні професійні резерви особистості, її потенційні можливості та здібності в опануванні фаху психолога. Тому ми вважаємо, що підвищення професійної продуктивності у представників психологічного фаху відбувається прямо пропорційно підвищенню рівня фахової психологічної компетентності та майстерності (звісно, за умови постійного активного включення особи у дану трудову діяльність).

Звернемося до сутнісних засад у розумінні єдності духовного розвитку та психологічно орієнтованої професійної діяльності. У цьому аспекті примітними є положення, викладені у працях А. Ліхачова [7]. Професійно важливими якостями психолога, що є одночасно і провідними характеристиками духовності людини, є добродієвість, милосердя, віра, терпеливість, поміркованість, лагідність, безоціночність тощо. Окрім цього, стосовно людських взаємовідносин слушне зауваження зробив видатний вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський, відмічаючи, що «у невичерпному джерелі народної моралі нам треба черпати духовну енергію справжньої людяності, дружби, товаришкості, справжнього братства вільних людей» [14, с. 46].

Е.О. Помиткін [12], всебічно аналізуючи феномен духовного розвитку особистості у психологічному контексті відмічає ключову закономірність, яка полягає у становленні духовності особистості через призму самовдосконалення. Потреба професійного самовдосконалення, як наслідок, пригнічує споживацькі тенденції та актуалізує духовні аспекти особистісного розвитку, що безпосереднім чином впливає на професійне становлення особистості. Гуманістичні, естетичні та самоактуалізаційні потреби стають домінуючими

складниками професійної свідомості фахівця. Т.Ф. Михайлов [10] також підтримує даний підхід.

Ціннісно орієнтований підхід до духовності пропонує і А.П. Алексеєнко [1]. Суміжними для аналізу духовної та професійної сфер розвитку особистості є поняття цінностей, норм, ідеалів, мотивів, намірів, прагнень тощо. Вказані складники психічної організації особистості та їх спільність для духовного й особистісного розвитку свідчать про спільні механізми професійного становлення фахівця.

Г.Г. Ващенко [4] відзначає, що основою духовного розвитку особистості є мораль. Система моральних норм і правил, притаманна людині, визначає сутнісний тип її духовного світогляду. Високі моральні ідеали необхідні і у фаховій психологічній роботі. Вузкопрофесійно це виражається у дотриманні етичного кодексу психолога, а також у сформованості продуктивного ставлення до виконання власних фахових обов'язків, неупередженості у здійсненні професійної діяльності та безоціночному ставленні до клієнта.

А.І. Погромська [11] розглядає мораль як вагомий складник духовності особистості. Мораль, будучи складним та різнорівневим суспільним утворенням, духовно та особистісно обумовленим системою уявлень людини, регулюється соціальною мотивацією: тими нормами поведінки, зразками та еталонами для наслідування, що прийняті у соціальному оточенні індивіда. Моральні дії та відносини, які регулюють соціальну, і зокрема професійну, діяльність людини, визначають відповідні моральні обов'язки: зобов'язання, вимоги, відповідальність тощо. Вагомим мотиваційним регулятором моральних дій є совість.

Керуючись точкою зору М.В. Савчина [13], відзначимо, що моральні дії та моральна свідомість слугують механізмом духовного розвитку особистості та значним чином впливають на підвищення продуктивності діяльності психолога. Система моральних уявлень, норм та цінностей складає ті духовні орієнтири, якими людина керується при здійсненні вибору у тих чи інших життєвих ситуаціях. У такому розумінні основним механізмом підвищення продуктивності діяльності психолога через морально-духовну сферу є їх орієнтація на вищі («вічні»), загальнолюдські цінності. Окрім цього, як відзначає Ю.М. Білодід [3], мораль слугує чинником суттєвого зниження рівня конфліктності (як внутрішньо-особистісних, так і міжособистісних конфліктів), переорієнтуючи людину на гуманістично спрямовані цінності.

Уточнюючи специфіку даного механізму духовного розвитку та його вплив на професійну психологічну діяльність, відмітимо суттєву роль психолога як фахівця у своєрідній суспільній пропаганді духовно-моральних цінностей та

орієнтирів. Фах психолога у певній мірі зобов'язує спеціаліста виступати в якості «провідника» вищих цінностей, радника в організації власних життєво-духовних начал клієнта. В процесі психологічної роботи незмінно актуалізуються ті чи інші сторони життєдіяльності людини, які зазвичай тісно пов'язані з духовними аспектами буття. Психолог у даному випадку повинен бути і поводителем у складному світі внутрішніх переживань, і прикладом для наслідування морально-етичних та духовно-сутнісних ідеалів і цінностей [6].

З мораллю як чинником духовного розвитку тісно пов'язане поняття відповідальності. Як відмічає В. Шусть [15], духовно розвинена особистість здатна приймати на себе відповідальність за власні дії та вчинки, цінності й ідеали, переконання, уявлення та світоглядні орієнтації. Відповідальність як професійно важлива риса слугує індикатором того, що особа приймає на себе зобов'язання стосовно власних професійно орієнтованих рішень, вчинків, висловлювань, дій, та усвідомлює міру взятих на себе обов'язків. Тому відповідальність також вважаємо важливим механізмом духовного розвитку як засобу підвищення продуктивності діяльності психолога.

Суттєвим механізмом духовного розвитку особистості як чинника підвищення рівня професійної продуктивності є емоційна сфера, зокрема емоційна культура людини. Вказані проблеми активно розроблялися у фундаментальних працях вітчизняних психологів О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, зокрема авторами розглядався тісний зв'язок афективної та інтелектуальною сфер.

Вагомим для духовного розвитку особистості в контексті фахової діяльності є вміння виражати емоції, що переживаються у певній ситуації. У релігійно-духовному аспекті мова йде про смирення як поведінкову та особистісну властивість, у психологічному ракурсі говоримо про емоційну регуляцію поведінки та діяльності. Загалом важливим у підвищенні продуктивності професійної психологічної діяльності та у духовному розвитку особистості є вміння долати сильні негативні емоційні переживання, направляти їх у гармонійне русло, не шкодячи власному психічному здоров'ю та психічному здоров'ю оточуючих (близьких, а у професійній діяльності – клієнтів).

І.М. Андрєєва вводить поняття емоційного інтелекту, позначаючи ним здатність людини усвідомлено та цілеспрямовано регулювати власні емоційні прояви, адекватно розуміти емоційні вияви оточуючих, розрізняти та виокремлювати різні типи емоційного реагування тощо [2, с. 78-85].

Емоційний інтелект тісно пов'язаний з ключовим складником професійної майстерності фахівця-психолога у структурі його професійно важливих якостей –

здатності до емпатії. У духовному вимірі говорять про уміння слухати іншого, здатність поставити себе на його місце, терпеливість та надання підтримки – фактично говорять про емпатійні складники. Тому толерантне ставлення до почуттів і думок інших, здатність співпереживати проблемним ситуаціям та емоційним станам, що виникають в якості реакції на негативні чи інші життєві обставини – всі ці риси формують ще один вагомий механізм підвищення продуктивності діяльності психолога засобами духовного розвитку.

Провідним механізмом духовного розвитку особистості в контексті фахової психологічної діяльності є професійна рефлексія. Фахова рефлексія у діяльності психолога виконує функції усвідомлення, розуміння та аналізу власних професійних можливостей і здібностей, рівня комунікативних навичок, специфіки взаємовідносин в системі «психолог – клієнт», а також потенційних шляхів та засобів професійного саморозвитку.

Рефлексія власного професійного «Я» є важливим складником підвищення рівня продуктивності професійної діяльності. Як відмічає М.М. Марусинець, розвинена професійна рефлексія слугує засобом переходу особи на особистісно-смысловий рівень виконання професійних обов'язків та фахової діяльності загалом [8, с. 116]. Г.О. Дегтяр вказує, що професійна рефлексія, будучи формою активного переосмислення сутності та змісту власної професійної діяльності, керується механізмами проб лематизації, мотивації, самооцінки, фіксації та самовизначення [5, с. 50].

Концепт самоактуалізації, розкритий передовсім у працях А. Маслоу [9], також містить духовно-особистісне підґрунтя. Особа, з точки зору Маслоу, прагне до якнайповнішої реалізації власних здібностей та можливостей, зокрема у і професійній галузі. Відчуття власної професійної компетентності слугує і причиною, і одночасно наслідком прагнення самоактуалізації, каталізатором процесів духовно-особистісного розвитку людини.

У зв'язку з потребою професійної самоактуалізації відзначимо ще один вагомий механізм підвищення продуктивності діяльності психолога через духовний розвиток – професійну ідентифікацію. Ототожнення психологом себе з ідеалом фахівця, вироблення високодуховного професійного «Я», узгодження із власними професійними інтересами та запитамі формують стійкий духовно-особистісний інтерес до здійснюваної професійної діяльності, стимулюючи підвищення продуктивності роботи за фахом.

Професійна ідентифікація тісно пов'язана з професійною творчістю, яку ми теж вважаємо ключовим механізмом підвищення продуктивності психологічної праці у зв'язку з духовним розвитком особистості. Творчість у духовному вимірі



можна вважати основою самоздійснення, оскільки саме творчі стимули виражають здатність особистості до вироблення, реалізації та застосування тих чи інших ідей та продуктів власної діяльності. Творчий складник при цьому виражає високий рівень професійної майстерності фахівця, і як наслідок – якісне покращення продуктивності праці, зокрема і у психологічній роботі.

З професійною ідентифікацією також тісно пов'язаний механізм централізації (центрації), у даному випадку на особистості. У духовному розгляді мова йде про домінуючу роль внутрішнього світу особистості у її розвитку загалом і суспільного розвитку, як наслідок. У фаховому психологічному розрізі особистість з її внутрішнім світом, переживаннями та іншими складниками психічного життя індивіда є першочерговим об'єктом уваги. Тому до механізмів духовного розвитку, що безпосередньо впливають на фахову продуктивність, додамо і центрацію на особистості, на її внутрішньому світі та стимуляції її саморозвитку і самоусвідомлення, що призводить до ефективної життєвої реалізації індивіда.

Таким чином, можемо виокремити сутнісні групи механізмів духовного розвитку, які чинять вплив на продуктивність діяльності психолога: етичні, естетичні, гуманістичні та альтруїстичні. Пропонована типологія не є вичерпною, проте охоплює основні механізми духовного становлення особистості, включаючи ціннісно-сміслові та світоглядні складники.



**Рис. 1.** Механізми духовного розвитку особистості у зв'язку з підвищенням рівня професійної продуктивності психолога

На рис. 1 представлено основні механізми розвитку духовності особистості, які впливають на продуктивність діяльності психолога-фахівця.

Типологізуючи наведені механізми, до етичних типів віднесемо моральність та відповідальність; до естетичних – професійну та особистісну творчість, до гуманістичних – ідентифікацію і центрацію, до альтруїстичних – емпатійність, рефлексивність.

Підсумовуючи виділені механізми духовного розвитку як чинники впливу на продуктивність психологічної професійної діяльності, відзначимо вагому роль параметру готовності фахівця-психолога до реалізації вказаних механізмів. Навіть не відзначаючи окремо вплив духовних аспектів на власну професійну діяльність, психолог все ж повинен усвідомлювати міру своєї відповідальності за впроваджувану психологічну роботу з людьми, прагнути до постійного професійного вдосконалення, розширення фахових горизонтів, тобто сфери професійно орієнтованих знань, умінь та навичок. Всі ці особливості професійної психологічної діяльності призводять до підвищення продуктивності діяльності психолога, так як дана професійна діяльність не може виконуватись механічно, бездумно – вона завжди торкається тих внутрішньо-особистісних прагнень, цілей та мотивів діяльності, які вкладає у неї кожен фахівець психологічного профілю.

Отже, провідними механізмами духовного розвитку як засобу формування продуктивності діяльності психолога ми визначаємо:

- 1) усвідомлення цінності здійснення власної професійної діяльності;
- 2) постійну рефлексію власних знань, умінь та навичок;
- 3) творчий підхід до вирішення виникаючих професійних задач, проблемних ситуацій та спірних аспектів професійної діяльності;
- 4) стійку підтримувану мотивацію до максимально повної реалізації власних можливостей та здібностей у фаховій роботі;
- 5) взаємодію з колом фахівців-однодумців (колег) з метою підтримки необхідного рівня знань щодо професійних аспектів діяльності, а також як засіб стимуляції подальшого особистісно-професійного розвитку;
- 6) орієнтування на високі моральні ідеали та вироблення відповідної системи морально-етичних та ціннісних уявлень.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Науково-теоретичне обґрунтування питання про механізми духовного розвитку як способи стимуляції продуктивності діяльності психолога ще не знайшло свого достатнього вивчення у психологічній науці та практиці. У статті зроблено спробу окреслення взаємозв'язку духовного та професійного розвитку фахівця-психолога, а також представлено ключові механізми, які безпосередньо впливають на ефективність

професійної психологічної діяльності, а також слугують чинниками духовного розвитку індивіда. До них віднесено: моральність, відповідальність, творчість, ідентифікацію, центрацію, емпатію та рефлексію.

Вагомою у подальших науково-теоретичних розробках є постановка та вирішення проблеми методологічних засад формування продуктивності психологічної діяльності засобами духовного розвитку, а також конкретизація специфіки активізації вказаних механізмів духовного розвитку з метою підвищення професійної майстерності та фахової продуктивності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко А.П. Природа духовності: Моногр. / А.П. Алексеєнко. – Х.: Факт, 2004. – 238 с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-85.
3. Білодід Ю.М. Структура духовності особистості / Ю.М. Білодід // Вч. зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – 2000. – Т. 6. – С. 239-248.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для виховників, учителів і українських родин / Г. Ващенко. – Брюссель; Торонто; Нью-Йорк; Лондон, 1976. – 236 с.
5. Дегтяр Г.О. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості // Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті: [зб. наук. пр.]. – Харків: Стиль-Іздат, 2004. – С. 48-52.
6. Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика : Матеріали міжнар. наук. конф., 2-3 черв. 2004 р., м. Луганськ / ред.: Г.П. Шевченко; Ін-т духовн. розв. людини. – Луганськ, 2004. – 303 с.
7. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии / А. Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – №3. – С. 20-50.
8. Марусинець М.М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога / М.М. Марусинець // Педагогічний дискурс. – 2010. – №8. – С. 116-118.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 478 с.
10. Михайлов Т.Ф. Первый постулат общего человековедения / Т.Ф. Михайлов // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 46-52.
11. Погромская А.И. Духовность: Понятие и факторы формирования / А.И. Погромская // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2004. – №18. – С. 25-31.

12. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
13. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин; ред.: О. Пілько. – Івано-Франківськ: Плай. Вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.
14. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Радянська школа, 1966. – 230 с.
15. Шусть В. Класифікація відповідальності у науковій літературі / В. Шусть // Вісн. Кн. палати. – 2006. – №4. – С. 46-48.

УДК 159.923.2

*Людмила Сердюк,*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ, [lzserdyuk@rambler.ru](mailto:lzserdyuk@rambler.ru)*

## **МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНОВАНИЙ ТА САМОДЕТЕРМІНОВАНИЙ ФЕНОМЕН**

*У статті проаналізовано підходи до розгляду мотивації учіння як детермінованого та самодетермінованого процесу. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади цілісного вивчення мотивації учіння особистості як самодетермінованого феномена. Виявлено фактори зовнішньої та внутрішньої мотивації учіння студентів, синергії мотивації, зумовлені освітнім середовищем.*

**Ключові слова:** *мотивація учіння, синергії мотивації, самореалізація, детермінація, самодетермінація, чинники мотивації.*

*The approaches to motivation and learning as determined self-determined process are examined in the article. The theoretical and methodological principles of holistic study of personality's learning motivating as self-determined phenomenon are grounded. The factors of external and internal learning motivation of students, synergies of motivation, which attributable to the educational environment are revealed.*

**Keywords:** *motivation of learning, the synergy of motivation, self-realization, self-determination, factors of motivation.*

**Постановка проблеми.** Психологія мотивації, як відомо, розвивалася у світовій психології дуже нерівномірно. Мотивація, як зазначає Р. Чалдіні, – не прямолінійний процес [23], це дуже складна система процесів, у якій можна

виділити досить різні елементи і зв'язки між ними, при цьому важливими головним чином є не стільки елементи, скільки їх зв'язки. Один із відомих європейських психологів Жозеф Нюттен привів дуже простий приклад: студент може добре вчитися і отримувати гарні оцінки для того, щоб його батьки були ним задоволені, а може й навпаки, намагатися, щоб його батьки були задоволені, заради того, щоб вони дали йому можливість вчитися [15]. По-різному переставивши два елементи, можна отримати дві зовсім різні структури. Отже, мотивація – це не просто набір елементів, а дуже складні системні взаємозв'язки цих елементів.

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується переважанням постнекласичних підходів у дослідженнях, в яких особистість розглядається як активний самодетермінований суб'єкт, творець власного життя.

Проте, як зазначається Д.О. Леонтьєвим стосовно парадигмальних змін в мотиваційних підходах [8], що незважаючи на те, що за останні 30-40 років психологія мотивації змінилася до невпізнанності, з'явилися нові фундаментальні праці, де висвітлюються сучасні проблеми психології мотивації, навчальні освітні програми ці зміни обійшли стороною.

Тим більше, не знаходимо відповіді на питання: що являє собою мотивація як цілісне явище і що обумовлює безперервність життєдіяльності особистості на переході різних видів діяльності, різних етапів життя, пов'язуючи їх у єдиний сценарій, який називають життєвий шлях, життєву стратегію, життєвий план тощо.

**Мета** дослідження – на основі підходів до розгляду мотивації учіння як детермінованого та самодетермінованого процесу обґрунтувати теоретико-методологічні засади цілісного вивчення мотивації учіння особистості як самодетермінованого феномена.

**Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.** Ми приєднуємося до позицій тих науковців, методологічним підґрунтям досліджень яких стали уявлення про людину як складну самоорганізовану систему, яка є активним суб'єктом власного життя (К.О. Абульханова-Славська [1], Е.В. Галажинський [4], К.В. Карпінський [6], В.Є. Клочко [7], Д.О. Леонтьєв [8], Н.А. Логінова [10], С.Д. Максименко [11], Н.І. Сарджвеладзе [18], В.В. Столін [19] та ін.).

Але, виходячи з мети статті, розглянемо різні підходи, що ґрунтуються на різних концептуальних засадах.

Слово «мотивація» має той же корінь, що і слово «емоція» – латинське слово «*movere*» (рухати). Мотивація – це те, що кудись нас рухає. Як зауважував



С.Л. Рубінштейн, «вчення про мотивацію виступає як конкретизація вчення про детермінацію» [17]. Відповідно до його визначення, «мотивація людської поведінки це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Але досить типовим варіантом ситуації є, коли деяка вихідна детермінованість процесу далі припиняється, і процес отримує певне джерело руху в самому собі. Сама логіка процесу, сам процес починає себе підтримувати, і явище перестає бути детермінованим, стає самодетермінованим.

Однією із традиційних і методологічно центральних проблем психології є проблема зовнішньої і внутрішньої детермінації. Якщо радикальний біхевіоризм абсолютизував момент зовнішньої детермінації, то в багатьох персоналістично орієнтованих теоретичних конструктах особистість представлена як певною мірою автономна і самодетермінована цілісність.

Крайніми варіантами «жорсткого детермінізму» вважають психоаналіз З. Фрейда, де людина цілком детермінована її минулим, і необіхевіоризм Б. Скінера, який вказує на можливість та необхідність тотального контролю і керування всією людською поведінкою через спеціально організовану систему стимулів [22].

Разом з тим є й інші думки. Так, Р. Холт вважає, що воля і детермінізм не суперечать один одному [21]. Як зазначає Д.О. Леонт'єв [8], головною заслугою З. Фрейда є розкриття значеннєвої основи поведінки. Біхевіористська позиція також не обов'язково припускає жорсткий детермінізм скінерівського типу. Саме в рамках необіхевіоризму були сформульовані деякі версії «м'якого детермінізму», пов'язуючи властиву людині певну ступінь свободи з незалежністю від поточної ситуації (Д. Хебб) чи з цілями, спроектованими в майбутнє (А. Бандура).

На думку Е. Фромма, чітке усвідомлення всіх аспектів ситуації вибору допомагає зробити вибір оптимальним. Він виділяє 6 основних аспектів, що потребують усвідомлення: 1) що добре, а що погано; 2) спосіб дії в даній ситуації, що веде до поставленої мети; 3) власні неусвідомлені бажання; 4) реальні можливості, обумовлені ситуацією; 5) наслідки кожного із можливих рішень; 6) недостатність усвідомлення, необхідність також бажання діяти всупереч очікуваним негативним наслідкам [20].

Наша свідомість, на думку провідного теоретика екзистенціальної психології Р. Мей, перебуває в стані постійних коливань між двома полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта. Але, не можна не погодитись з В.К. Вілюнасом [3] в тому, що мотив завжди спрямований на певну зміну в існуючому стані речей, мотив завжди спонукує людину прийти до нового стану,

відсутнього в даний момент.

Важливе поняття, щодо можливих варіантів взаємозв'язку між причинною і цільовою детермінацією було введено І. Пригожиним. Вивчаючи певні процеси неорганічної природи, в яких виникає *розрив детермінації*, було виявлено, що утворюється розгалуження, коли можливі два різних варіанти протікання процесу. Процес може піти в одному чи іншому напрямку, причому немає такого фактору, такої умови, які визначали б вибір напрямку. Напрямок визначає випадковість. Такі точки він назвав *точками біфуркацій* (від лат. bifurcatio – роздвоєння), а відповідні процеси – *біфуркаційними процесами* [16].

Таким чином, як відмічає Д.О. Леонтьєв [8], детермінація людських дій не носить всеохоплюючого характеру. Інтроспективно можна зафіксувати *періоди вираженої визначеності життя*, коли досить складно вийти за межі наявної сукупності обставин і *точки максимальної неясності*, розриву детермінації, що відповідають описаним І. Пригожиним точкам біфуркацій, коли випадковість набуває більшого значення.

У відкритих соціальних системах, у діях людей, наділених свідомістю, з'являється ще одна реальність – *самодетермінація*. Включення у будь-який момент нашої рефлексивної свідомості перебудовує всю систему діючих на ситуацію чинників, а їх усвідомлення знижує силу діючого впливу і сприяє здатності вибору існуючих альтернатив.

Отже, в різні моменти життя людина функціонує в одному із двох можливих станів – стані детермінованості або стані само детермінації. Над психологією мотивації, яка реалізується через психіку детермінації, надбудовується психологія свободи, що реалізується через *рефлексивну свідомість самодетермінації*.

До найбільш розроблених теорій суб'єктної причинності належить теорія самодетермінації Е. Десі і Р. Райана [5]. Самодетермінація в контексті даного підходу означає відчуття свободи по відношенню, як до чинників зовнішнього оточення, так і до внутрішніх чинників особистості.

Положення про те, що внутрішня мотивація учіння особистості є найбільш природною і призводить до найкращих результатів у процесі навчання, є, по суті, аксіоматичним. При цьому до внутрішніх мотивів учіння відносять пізнавальні інтереси, безпосередню зацікавленість особистості в реалізації процесу і досягненні результату навчання.

Разом з тим, очевидно, що реальний навчальний процес значною мірою спонукається зовнішніми мотивуючими факторами, відносно яких ціль навчального процесу є простим засобом або умовою їх досягнення. Зокрема,

орієнтація на оцінку та інші форми заохочення і покарання, статусні моменти, різні фактори зацікавленості, що не стосуються самого процесу навчання.

Зрозуміло, що навчальна діяльність є *полімотивованою*, оскільки процес навчання відбувається не в особистісному вакуумі, а в складному взаємозв'язку соціально обумовлених процесів і умов. Тому, розмежування понять *внутрішньої* і *зовнішньої* мотивації потребує, як відмічає В.Е. Мільман, встановлення деяких однозначних критеріїв. Відносно чого мотив є внутрішнім чи зовнішнім? Так, відповідно до найбільш поширеної інтерпретації, внутрішніми є мотиви, що породжуються зсередини суб'єкта, а зовнішніми – ті, що задаються ззовні, зокрема, соціальним оточенням суб'єкта. Можна погодитись із В.Е. Мільманом, що таке розуміння хибне навіть у своїх вихідних посилках, оскільки будь-який мотив породжується всередині суб'єкта, водночас цілі навчального процесу, в силу своєї соціальної обумовленості та інтерпсихічної природи, можуть приймати інтрапсихічний характер, внутрішньо поєднуючись із мотивом у предметі діяльності [12]. У цьому контексті О.М. Леонтьєв говорить про мотиви «знані» і мотиви «реально діючі». У розбіжності цих мотивуючих факторів відображається розбіжність дійсних мотивів учіння із соціально заданими цілями навчального процесу [9].

Важливого значення в багатьох теоріях (Г. Мюррей, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен та ін.) надається мотивації досягнення. Мотивація досягнення набуває найбільшого значення при вивченні успішності людини в тих сферах життя, де переважають ситуації, пов'язані з діяльністю, орієнтованою на певний результат, що може бути оцінений відповідно до предметних, індивідуальних або соціальних норм. Сферами життя, в яких переважають ситуації, пов'язані з діяльністю досягнення, є, зокрема, навчальна і професійна діяльності.

Діяльність сприймається суб'єктом як діяльність досягнення, якщо вона задовольняє певним умовам [22]. Згідно з Х. Хекхаузенем, ця діяльність повинна (1) залишати після себе відчутний результат, що (2) повинен оцінюватися якісно або кількісно, причому (3) вимоги до оцінюваної діяльності не повинні бути ні занадто низькими, а ні занадто високими, тобто щоб діяльність могла завершитися або не завершитися успіхом і, щонайменше, не могла виконуватися без певних затрат часу та сил. Для оцінки результатів діяльності (4) повинна бути певна порівняльна шкала і, в рамках цієї шкали, певний нормативний рівень, що вважається обов'язковим. Нарешті, діяльність (5) повинна бути бажаною для суб'єкта і її результат повинен бути отриманий ним самим. Якщо присутні одна або більше умов і немає ознак відсутності інших, спостерігачем вчинки іншої людини сприймають як діяльність досягнення.

У психології запропоновано безліч теорій, що описують когнітивні предиктори мотивації досягнення, в яких переважно прийнято виділяти мотивацію досягнення, що містить у собі дві протилежні тенденції: мотивацію досягнення успіху і мотивацію уникнення невдачі (Х. Хекхаузен). Відповідно, за Х. Хекхаузенем, установка на задачу, як орієнтація на успіх, налаштовує на швидкий, зосереджений, процес розв'язання задачі, в той час як налаштування на очікування невдачі веде до напруги, блокування, привнесенню обмежень і перешкод при виконанні завдання [22]. Схожі положення висловлюються в теорії реверсивності М.Дж. Аптера, згідно з якою, залежно від особливостей діяльності та інших обставин у людини діють дві альтернативні системи: або уникнення, або пошук активації [2].

Питання про те, що є внутрішніми джерелами мотивації досягнення, ставиться в теорії внутрішньої мотивації Е. Десі і Р. Райана [5]. Основна увага дослідниками приділяється вивченню впливу на мотивацію таких факторів, як винагорода, зовнішня оцінка, обмеження та стилі міжособистісної взаємодії. Дана теорія постулює існування трьох базових потреб – у *самодетермінації, компетентності і близьких взаєминах з іншими людьми*. Згідно з Е. Десі, ці психологічні потреби є вродженими, базовими.

Внутрішня мотивація визначається Е. Десі та Р. Райаном як вроджена характеристика людини, що ґрунтується на реалізації своїх інтересів і тренування своїх здібностей, що включає прагнення до пошуку і подолання завдань оптимального рівня складності. Внутрішньо мотивована поведінка ґрунтується на переживанні майстерності і компетентності, інтересу до діяльності, переживанні свободи від зовнішніх впливів (нагороди, підкріплення і т.п.), сприйнятті саме себе причиною своїх дій. Внутрішня потреба в компетентності і самодетермінації мотивує людей постійно прагнути до досягнення цілей оптимального рівня складності [5]. Результати їхніх досліджень показали, що зовнішні підкріплення внутрішньої мотивації є досить складними і суперечливими феноменами, наслідки яких неможливо спланувати без врахування *потреби людини в автономії, компетентності і взаємодії з іншими людьми*.

Поняття потреби є одним із ключових пояснювальних понять психології мотивації. Всі спонукальні чинники людської діяльності виводяться в остаточному підсумку із тих чи інших потреб, що розуміються як джерела людської мотивації.

Особистісний підхід до аналізу пізнавальної діяльності передбачає вивчення її в загальній системі життєдіяльності особистості, у тому числі й у системі соціальних ставлень (Ж. Ньюттен [15], В.М. Мясищев [13]).

Теорія Ж. Нюттена [15] є досить розгорнутою і проробленою психологічною теорією людських потреб, побудованої в дусі «онтології життєвого світу». Вона увібрала конструктивні ідеї концепцій К. Левіна, Г. Мюррея і Г. Олпорта. Ж. Нюттен визначає потреби як такі форми відносин системи «індивід-середовище», які необхідні для оптимального біологічного або психологічного функціонування індивіда, інакше кажучи, під час відсутності яких це функціонування порушується. Сам феномен потреби в певних формах відносин пояснюється в теорії Ж. Нюттена тим, що індивід є лише одним полюсом цілісної одиниці «індивід-світ», що не володіє автономним функціонуванням у відриві від іншого полюса цієї монади.

Дефіцит чогось важливого для людини, тобто розбіжності реального та ідеального в людині, пов'язується з поняттям «потребнісна напруга». Потребнісна напруга виникає при наявності актуальної незадоволеної потреби, як розбіжність між поточним і суб'єктивно бажаним станом, що створює відчуття незадоволеності. При цьому найчастіше передбачається, що утворювана енергія йде на задоволення тієї потреби, яка викликала цю напругу, або відбувається перерозподіл енергії, утворюваної напругою однієї потреби, для задоволення іншої (сублімація, описана в психоаналітичних теоріях).

На противагу викладеній точці зору, ґрунтуючись на положенні про те, що основна властивість життя полягає в самоактивності, Ш.Н. Чхартішвілі висловлює точку зору про те, що не потреби служать джерелом активності живої істоти, а навпаки, будь-яка затримка активності (точніше, самоактивності організму) або перешкода в ній обумовлює виникнення потреби, що служить меті продовження активності. Потреба сама виникає в лоні активності організму або суб'єкта діяльності, а не потреба приводить систему в активність; потреба служить меті продовження перерваної (або перебуває під загрозою бути перерваною) активності живої системи [24].

Спроба подолання метафізичного дуалізму була зроблена в теорії конвергенції внутрішнього і зовнішнього в персоналістичній концепції В. Штерна, також вона реалізується в понятті установки Ш.О. Надірашвілі [14]. Установка виступає первинною цілісністю і модусом єдності внутрішнього й зовнішнього. Тому установка є не простим «посередником» між зовнішнім впливом і дією організму або діяльності суб'єкта, і не простою «призмою», через яку переломлюється зовнішній вплив, а представляється як діалектична єдність потреби і ситуації, організму і середовища, суб'єкта і об'єкта, тобто деяким *цілісним станом системи*, у якій зняті полюси внутрішнього і зовнішнього.

Звернення *системної сутності феномену* мотивації учіння особистості



зумовлює необхідність звернення до *методології системного підходу* та застосування принципів *синергетики* – теорії самоорганізації та самодетермінації складних динамічних систем. Виходячи з якої, сутність цілісної організації мотивації учіння як системи означає, що основний зміст структури її компонентів не лише входить в склад системи, а й виступає в ній одним із рівнів її організації.

Онтологічно представленою *метасистемою* по відношенню до мотивації учіння є *особистість* суб'єкта даної діяльності, навіть не сама учбова діяльність. Навчальну діяльність особистості цілком обґрунтовано можна назвати навчально-професійною, оскільки вона є суб'єктом учбово-професійної діяльності – майбутнім фахівцем.

Особистість, її *ставлення до себе*, визначається представниками школи Д.М. Узнадзе як установочне утворення. Отже, система особистісних параметрів є метасистемою по відношенню до мотивації учіння. Тому вивчення закономірностей організації мотивації учіння особистості доцільно здійснювати через її *особистісне та ціннісно-смісловне опосередкування*. Під впливом особистісних детермінант мотиваційна сфера піддається закономірній організації, координації, узгодженості.

Крім того, мотивації учіння як система включає певні *підсистеми*, зокрема, підсистему окремих мотивів учіння, потреб, нужд тощо.

Таким чином, вивчення організації мотивації учіння особистості означає вивчення організації складної системи складно взаємодіючих параметрів особистості – ціннісно-смісловної сфери, особистісних параметрів, окремих мотивів учіння, потреб тощо.

*Вивчення мотивації* – це аналіз причин і факторів, які ініціюють та енергетизують активність людини, а також спрямовують, підтримують і приводять до завершення певний поведінковий акт. Ми визначаємо *мотивацію учіння* не як сукупність мотивів чи потреб людини, а як динамічний аспект функціонування організму, який забезпечується складною структурно-рівневою (цілісною) мотиваційною системою. Системоутворюючим фактором системи – мотивації учіння – є саморозвиток особистості.

Таким чином, цілісний розгляд мотивації учіння особистості – *трирівневий конструкт* – *система, метасистема (надсистема), підсистема* дозволяє: 1) виявляти структурні особливості системи та комплекс її властивостей в статичі; 2) виокремлювати особливості системи, характеристики і властивості в динаміці, яких вона набуває в результаті включення, як складової в метасистеми більш високого порядку.

В емпіричному дослідженні нами використовувались такі

**«Духовність у становленні та розвитку особистості»**

психодіагностичні методики: морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної; тест-опитувальник самоствавлення особистості С.Р. Пантїлєєва, В.В. Століна; методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т.І. Ільїної; тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолїка (адаптація Д. О. Леонтєєва); тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана (модифїкація М. Ш. Магомед-Емінова); тест-опитувальник «Мотивація до успіху» Т. Елерса.

*Таблиця 1*

**Фактори внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння студентів**

№	Внутрішня мотивація		Зовнішня мотивація	
	Факт. навант. %	Фактори	Факт. навант. %	Фактори
1	24,7	Цінності саморозвитку, саморозуміння, досягнення успіху	25,6	Поєднання суперечливих цінностей високого соціального статусу з небажанням змінюватися
2	11,3	Підтримка самоповаги та самоприйняття в міжособистісній взаємодії	13,6	Егоїстично-прагматичні цінності, забезпечення вдалого майбутнього при мінімальних особистих витратах
3	10,5	Власні ресурси підтримки саморозуміння та самоповаги	9,2	Зовнішні джерела підтримки належного рівня самоствавлення
4	7,3	Сенситивність до себе та самозвинувачення	5,2	Креативність (-)
5	5,5	Самопослідовність, синергія та спонтанність	4,4	Мотив набуття знань і самозвинувачення (-)
6	4,7	Креативність та пізнавальні потреби	4,1	Саморозуміння та сенситивність до себе (-)
7	4,5	Фізична активність	3,3	Пізнавальні потреби (-)
8	3,8	Мотив отримання диплома та компетентність в часі	3	Самопослідовність
9	3,2	Мотив набуття знань та аутосимпатія	2,6	Мотив оволодіння професією (-)

## «Духовність у становленні та розвитку особистості»

На основі проведення факторного аналізу у структурі мотиваційної системи внутрішньомотивованих та зовнішньомотивованих студентів було виділено 9 факторів, внесок яких у загальну дисперсію даних становить відповідно 76% та 72% (результати наведені в табл. 1).

Така характеристика факторів цілком пояснює витoki мотивації саморозвитку та самоствердження, які формують мотиваційну спрямованість на самореалізацію та психологічне благополуччя – мотивацію учіння як самодетермінованого процесу. Це *внутрішня мотивація*, зумовлена творчою спрямованістю особистості, самокерівництвом, прагненням до саморозвитку, високого статусного положення в соціальних контактах, прагненням до новизни. В основі мотивації самореалізації механізм гетеростатичного регулювання, а в основі мотивації психологічне благополуччя – гомеостаз. Тому в першому випадку основним механізмом мотивації є *когнітивний дисонанс*, а в другому – *адаптація і компенсація*.

Таблиця 2

### Взаємозв'язок мотивів навчання із ціннісними орієнтаціями внутрішньомотивованих студентів

	Розвиток себе	Духовне задоволення	Креативність	Активні соціальні контакти	Власний престиж	Досягнення	Високе матеріальне становище	Збереження індивідуальності
Мотив набуття знань	0,13	0,26**	0,34**	0,26**	0,28**	0,28**	0,17*	0,14
Мотив оволодіння професією	0,29**	0,03	0,25**	0,16	0,04	0,08	0,07	0,15
Мотив отримання диплома	0,01	-0,25**	-0,28**	-0,09	0,06	-0,02	0,28**	-0,10
Мотив досягнення успіху	0,46**	0,38**	0,37**	0,39**	0,17*	0,43**	0,14*	0,13

*Зовнішня мотивація* – процес, детермінований різними обставинами життя, – ціннісною моделлю суспільства, примусом батьків тощо – це зовнішня мотивація, зумовлена вольовим примусом до виконання навчальних завдань, вона

супроводжується психоемоційним дискомфортом, низькою задоволеністю навчанням або навіть байдужістю та апатією.

Аналіз кореляційних зв'язків мотивів навчання у ВНЗ з показниками ціннісної сфери у вибірці *внутрішньомотивованих студентів* показав (результати наведені в табл. 2) що: внутрішні мотиви «набуття знань» та «оволодіння професією» пов'язані із цінностями «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «власний престиж», «досягнення», «розвиток себе»; мотив «досягнення успіху» пов'язаний із цінностями «розвиток себе», «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «досягнення»; мотив «отримання диплома» пов'язаний із цінністю «високе матеріальне становище».

Аналізуючи кореляційні зв'язки ( $p < 0,001$ ) мотиваційних показників із показниками самоствавлення, слід зазначити що: мотивація «набуття знань» та «оволодіння професією» пов'язана з усіма показниками самоствавлення: як з «інтегральною оцінкою самоствавлення», так і з її складовими: «саморозумінням», «самоповагою», «очікуванням позитивного ставлення інших», «самоінтересом», «самовпевненістю», «самоприйняттям»; мотивація «отримання диплома» пов'язана із «очікуванням позитивного ставлення інших», «самозвинуваченням» та «самоінтересом»; мотивація «успіху» пов'язана із «самопослідовністю» та «самоінтересом».

У вибірці *зовнішньомотивованих студентів* аналіз кореляційних зв'язків мотивів навчання у ВНЗ з показниками ціннісної сфери показав, що мотив набуття знань, який має низький рівень вираження, відповідно не має зв'язку із показниками ціннісних орієнтацій. Проте, мотив оволодіння професією, який також має низьке значення, пов'язаний із цінностями «розвиток себе», «духовне задоволення», «активні соціальні контакти», що означає, що ці цінності також мають низькі значення.

Мотив отримання диплома, який має високі значення в даній вибірці студентів, пов'язаний як із гуманістичними, так і з прагматичними цінностями.

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу проблеми та отриманих результатів емпіричного дослідження можна робити такі висновки:

1. Внутрішня мотивація забезпечується синергією її дефіцитарних потреб, підкріплюється і посилюється особистісними та соціальними потребами в саморозвитку, піддаючись когнітивно-афективній оцінці, яка виражається в інтегральній оцінці особистісних ресурсів, знаходить додаткову інтенцію, внаслідок чого підсилюється.

2. Поєднання факторів, що детермінують зовнішню мотивацію зумовлене не зовсім чіткими та диференційованими уявленнями сучасної молоді про

майбутнє, прагненням до «красивого життя» без належного розуміння шляхів і засобів досягнення цілей.

3. Умови формування та розвитку мотивації учіння створюються синергетичними ефектами, які досягаються в такому освітньому середовищі, де «працюють» цінності особистісного розвитку, духовного задоволення, креативності; створюється простір міжособистісної взаємодії, що забезпечує моральну підтримку, підґрунтя для формування самоповаги, самоінтересу, самоприйняття, саморозуміння та самовпевненості; забезпечуються можливості розвитку професійно важливих якостей і цінностей.

4. Зважаючи на те, що кризові (біфуркаційні) періоди неминуче виникають у процесі учіння особистості, на різних її етапах, породжують суттєві зміни в осмисленні свого життєвого шляху, його цілей і смислу, порушуючи цілісність системи ставлень особистості, позитивного самоприйняття, статусного положення та міжособистісної взаємодії, *в освітньому середовищі*, яке можна назвати *розвиваючим*, розвиток цієї системи може бути відносно прогнозованим. Такі впливи стимулюють включення специфічних захисних синергетичних тенденцій, спрямованих на підтримку особистісної цілісності. Загальна закономірність, при цьому, виражається в тому, що посилення зовнішніх впливів активізує стабілізаційний потенціал ядра особистості, внутрішні ресурси якого несуть синергетичну функцію, яка врівноважує дестабілізуючі негативні впливи середовища і особистості, індивідуалізують стиль поведінки людини, стимулюють розвиток рефлексії, стабілізують образ Я і світу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А.Абульханова, Т.Н.Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 299 с.
2. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации / М. Аптер; пер. с англ. – Луцк, 2004. – 110 с.
3. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
4. Галажинский Э.В. Детерминация и направленность самореализации личности: [Текст] / Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. – 182 с.
5. Deci E. A motivational approach to self: Integration in personality / E. Deci, R. Ryan // Perspectives on motivation Nebraska: vol. 38. symposium on Motivation. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. – P. 237-288.
6. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни / К.В.Карпинский. –Гродно:



- ГрГУ, К21, 2002. –380 с.
7. Ключко Е.В. Самореализация личности: системный взгляд: [Текст] / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с. – С. 65–144.
  8. Леонтьев Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д.А.Леонтьев // Современная психология мотивации / под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 4-12.
  9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – С. 162-171.
  10. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии / Н.А. Логинова // Вопросы психологии, 1985. – №1. – С. 103-108.
  11. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д Максименко. – К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 239 с.
  12. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.129-139.
  13. Мясищев В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н.Мясищев. – М.: Воронеж: Изд. «Ин-т практ. психологии»: НПО «МОДЭК», 1998. – 362 с.
  14. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361с.
  15. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Жозеф Нюттен; под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
  16. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 2000. – 432 с.
  17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
  18. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
  19. Столин В.В. Мотивация и самосознание / В.В. Столин // Мотивация личности. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 58–67.
  20. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1995. – 253 с.
  21. Holt R. Freud, the free will controversy, and prediction in personology / R. Holt // Personality and the prediction of behavior. N.Y.: Academic Press, 1984, 179-208.
  22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
  23. Чалдини Р. Психология влияния / Р.Чалдини. – 4-е изд., перераб. и доп. –

СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

24. Чхартишвили Ш.Н. Место потребности и воли в психологии личности / Ш.Н.Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1958. – №2. – С.116-122.

УДК 159.922.73

*Ольга Столяренко,*

*Національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, [tetvik77@mail.ru](mailto:tetvik77@mail.ru)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

*У статті розглядається проблема розвитку моральної свідомості дитини молодшого шкільного віку. Встановлено, що психологічні передумови розвитку моральної свідомості молодшого школяра пов'язані з цілою низкою специфічних для цього віку особливостей розвитку особистості.*

**Ключові слова:** *молодий школяр, розвиток, моральна свідомість, моральні поняття, моральне становлення, моральні норми, саморегуляція.*

*The article considers the problem of junior pupils' moral consciousness development. It was set the connection between pre-conditions of junior pupils' moral consciousness development and a number of specific for this age features of personality development.*

**Keywords:** *junior pupil, development, moral consciousness, moral concepts, moral becoming, moral norms, self-regulation.*

**Постановка проблеми.** В умовах становлення та розвитку незалежної України роль духовних та моральних основ, що визначають поведінку людини і сприяють утвердженню її активної життєвої позиції дедалі зростає. Якщо раніше в людській культурі домінували релігійні, пізнавальні, естетичні, утилітарно – практичні цінності, то сьогодні визначальними для людства та окремої особистості повинні стати цінності морально-духовні, бо від цього залежить саме виживання земної цивілізації.

За останні роки минулого століття моральний розвиток особистості як самостійна психологічна проблема починає активно привертати увагу вчених. Найчастіше об'єктом дослідження психологів був моральний розвиток на етапі підліткового віку, зокрема вирішення таких питань як самовиховання,

самоконтроль, самовдосконалення.

У наш час актуальним стало виявлення умов, особливостей та механізмів становлення зростаючої людини як моральної особистості в молодшому шкільному віці. На цьому важливому віковому етапі онтогенезу вперше виразно стають помітні загальні тенденції морального розвитку особистості, зокрема, з'являються психологічні передумови цього розвитку: елементи абстрактного мислення, зростання самостійності особистості, розвивається самосвідомість, відповідальність як особистісна якість. Завдяки включенню в суспільно значущу діяльність навчання стають змістовнішими і складнішими взаємини з ровесниками та дорослими, розвивається здатність критично підходити до оцінювання вчинків інших та власної поведінки. Процес морального зростання особистості молодшого школяра особливо характеризується розширенням меж моральної свідомості, яка виступає основою розвитку морально-духовної самосвідомості молодшого школяра. Оволодіння моральними знаннями, формування моральної мотивації свідчить про успішність процесу розвитку моральної свідомості і означає готовність самостійно, добровільно і свідомо слідувати моральним нормам.

**Мета статті:** висвітлення результатів дослідження, спрямованих на виявлення особливостей засвоєння та розуміння молодшими школярами суті моральних категорій, цінностей, норм та моральних якостей.

**Виклад основного матеріалу.** У віковій та педагогічній вітчизняній психології відомо немало праць, у яких вчені порушували ті чи інші питання, пов'язані з особистістю молодшого школяра: вивчено мотиваційно-ціннісну сферу особистості (М.Й.Боришевський [3], Г.С.Костюк [5]), обґрунтовано психологічні умови самоствердження молодшого школяра (С.Д.Максименко [6], М.В.Матюхіна [8]), проаналізовано деякі характеристики розвитку моральної свідомості й самосвідомості (І.Д.Бех [1], Л.І.Божович [2], О.В.Матвієнко [7], М.В.Савчин [10]). У зарубіжній психології опрацьовано проблему генезису системи цінностей дітей молодшого шкільного віку (Ж.Піаже [9], Е.Еріксон [14]), складено моделі розв'язання дітьми різноманітних моральних ситуацій (К.Кволс [4]) тощо.

Вченими встановлено, що у молодшому шкільному віці створюються умови для активного засвоєння моральних норм, уявлень, ідеалів і правил як складових моральної свідомості. Однак, вчинки дитини цього віку залежать здебільшого від детермінованих зовнішніх обставин, авторитетів чи схвалень з боку дорослих. Ефективність та ґрунтовність засвоєння у цей період знань, умінь та навичок зумовлюється ставленням дорослого до дитини.

Завдяки тому, що успіхи дитини в навчанні та її поведінка систематично оцінюються вчителем, учень молодшого шкільного віку поступово засвоює критерії оцінки, які використовує в оціночних судженнях щодо самого себе та власної поведінки. До закінчення молодшого шкільного віку у багатьох дітей виявляється здатність до різнобічного аналізу моральних ситуацій, вміння аналізувати вчинок з різних позицій. У процесі дорослішання дітей моральна оцінка та самооцінка стає диференційованішою, застосовується до ширшого кола проблемних моральних ситуацій.

Під впливом навчальної діяльності, досвіду колективного життя наприкінці молодшого шкільного віку в дітей з'являються такі важливі моральні риси, як вимогливість до себе, самокритичність, скромність. На цій основі виникає психологічна готовність дитини до здійснення самоконтролю поведінки і діяльності відповідно до засвоєних вимог та правил.

Психологи стверджують [4, 6, 8, 9], що психологічні передумови й умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра пов'язані з цілою низкою специфічних особливостей особистості молодшого школяра. Серед яких: адекватне сприймання моральних норм, цінностей, принципів; здатність до довільного прийняття рішення; критичне ставлення до себе та навколишніх; дотримання й виконання обов'язків і правил та ін. Саме ці особливості сприяють виникненню психологічних новоутворень у свідомості особистості молодшого шкільного віку: довільність, внутрішній план дій та рефлексія. Довільність допомагає реалізувати наміри дитини в поведінці. Внутрішній план дій забезпечує орієнтацію дитини в соціальному середовищі, яке значно розширюється та ускладнюється у зв'язку зі вступом до школи. Рефлексія виступає як забезпечення самопізнання, заглиблення у світ власних вчинків, переживань.

У молодшому шкільному віці закладаються основи моральної свідомості, а моральні знання, уявлення і міркування набувають усвідомленого змісту, збагачуються та узагальнюються. Важливою складовою розвитку моральної свідомості є засвоєння дітьми моральних знань. На розуміння дитиною моральних якостей, як показують дослідження [7; 8; 9], великий вплив має досвід її моральних відносин у колективі ровесників. Відсутність або дефіцит спілкування може ускладнити процес формування моральних знань дитини, сповільнити процес нагромадження ґрунту моральних понять і уявлень.

Отже, основним завданням нашого дослідження було одержати дані про рівень засвоєння та розвитку моральних понять у молодшому шкільному віці. Дослідження відбувалося на базі Кам'янець-Подільської спеціалізованої ЗОШ І-

III ступенів №5. До експерименту було залучено дітей різних вікових груп, що дозволило встановити вікову динаміку морального розвитку. Загальна кількість гетерогенної вибірки склала 62 особи.

Для виявлення особливостей розуміння дітьми моральних понять і правил поведінки у міжособистісних взаєминах нами була використана методика «Визначення рівня розуміння моральних понять». Досліджуваним було запропоновано охарактеризувати 9 моральних якостей-антиподів, які широко вживаються в повсякденному житті: добрий – злий, чесний – брехливий, справедливий – несправедливий, відповідальний – безвідповідальний, щедрий – жадібний, сміливий – боягуз, чуйний – жорстокий, надійний – ненадійний, ввічливий – неввічливий.

Кількісна інтерпретація результатів здійснювалась за 3-бальною шкалою: 1 – відсутність розуміння, 2 – обмежене розуміння, 3 – адекватне розуміння. Діапазон результатів може варіювати від 9 до 27 балів. Він розподілявся на три рівні розуміння моральних понять: низький – 9-14 балів, середній – 15-20 балів, високий – 21-27 балів. Якісна обробка результатів полягала у виявленні змістовно-сміслового контексту моральних суджень, який покладался досліджуваними в основу кожного морального поняття.

Отримані дані (див. табл. 1) свідчать про те, що глибина розуміння моральних понять дітьми є досить відмінною. 25,8% молодших школярів, які повно та адекватно розкрили зміст моральних понять, віднесені до високого рівня їх розуміння. Однобічність і обмеженість у розкритті моральних понять виявили 35,4% учнів, віднесені до середнього рівня. 38,8% досліджуваних дітей розкрили поняття обмежено, або ж виявили відсутність розуміння моральних понять, що є показником низького рівня їх розуміння.

*Таблиця 1*

**Розподіл молодших школярів за групами, що відображають  
рівні розуміння моральних якостей особистості (у %)**

Клас	Рівні розуміння молодшими школярами моральних якостей особистості		
	Високий	Середній	Низький
1	15,8	34,8	49,4
2	16,1	41,3	42,6
3	31,2	30,1	38,7
4	41,4	32,1	26,5
У загальному	25,8	35,4	38,8

Якісний аналіз змісту висловлювань дітей полягав у виявленні змістовно-



сміслового контексту моральних суджень, який покладался досліджуваними в основу кожного морального поняття і виявив відмінності у кількості ознак, які використовували діти для опису моральних якостей особистості. Наприклад, для пояснення такого поняття, як «добрий», що найбільш широко вживається і порівняно краще дітьми розуміється, молодші школярі з високим рівнем розуміння моральних понять використовували в середньому три-чотири ознаки, з низьким – одну.

Найбільш важкими для розуміння дітьми молодшого шкільного віку виявились такі поняття, як „чуйний”, „надійний” та їх антоніми. Під час спроби пояснити ці поняття, діти з низьким рівнем розуміння моральних понять взагалі відмовлялися відповідати. Вони говорили, що не знають таких слів і ніколи їх не чули. Учні із середнім рівнем розуміння моральних понять не відмовлялися пояснити значення цих понять, але відповідали неадекватно. Так, поняття „надійний” розумілось ними як „надіятись”, а „чуйний”, як „той, хто добре чує”.

Виявлено, що під час розкриття змісту моральних понять учні з низьким рівнем їх розуміння майже цілком передають ті вимоги, які висувають дітям дорослі. Саме тому, для визначення змісту моральних понять ці діти найчастіше звертались до особливостей поведінки: „вітається – не вітається”, „пригощає – не пригощає”, „слухається – не слухається”. Так, наприклад, «добрим», «справедливим» вважали того, хто „дає цукерки”, „хто робить людям добро”; «злий – той, хто ні з ким не ділиться, всіх ображає, кепкує».

В учнів з високим рівнем розуміння моральних понять більш узагальнені міркування тісно переплітаються з емоційними переживаннями, що відбивають глибинні стани їх внутрішнього світу. Наприклад: „сміливий завжди прийде на допомогу, виручить», „добрий – це той, хто робить добро і не вимагає винагороди”, «злий сміється, якщо хтось потрапив у біду, радіє з цього» тощо.

Отримані дані засвідчують, що на початку молодшого шкільного віку лише окремі першокласники глибоко і узагальнено характеризують моральні якості особистості, ілюструючи сказане прикладами. Під час бесіди було також виявлено, що молодші школярі здебільшого дають емоційно насичені відповіді. Зміст моральних якостей висвітлюється ними не лише однобічно, як зовнішнє зобов'язання, але з відчуттям внутрішньої необхідності і потреби. Помітним є й те, що міркування молодших школярів відображають індивідуальність учня і пройняті зацікавленістю до предмета.

Як відомо, особливості морального розвитку виявляються в позиції, яку займає дитина в різних ситуаціях міжособистісних взаємин. У різних моральних і проблемних ситуаціях молодший школяр завжди знаходиться в умовах вибору, і

від того, як він буде осмислювати й переживати результати власних дій, буде залежати модальність прояву його моральних почуттів. Отже, наступний етап нашого дослідження полягав у тому, щоб за допомогою проєктивної методики «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра» (за О.С.Безверхим) учні визначили своє місце в колективі ровесників. У проєктивній методиці досліджуваним пропонували для інтерпретації 16 малюнків, де в кожному зображеному сюжеті взаємодії дітей був страждаючий персонаж (якого не приймають у гру, у якого забрали іграшки тощо); діти, які пасивно спостерігають за подіями; діти, які захищають скривджених та допомагають іншим. У зв'язку з цим, кожний окремий випадок спонукав досліджуваних до морального вибору, за результатами якого вдалося простежити особливість їх моральних переконань та емоційних переживань. Значущим показником моральної саморегуляції став вибір дитиною переважаючої позиції у взаєминах, зображених на малюнку.

Кількісна інтерпретація результатів здійснювалась за 4-бальною шкалою: 0 балів – кривдить, дражнить, ображає; 1 бал – осторонь від подій, пасивний спостерігач; 2 бали – поряд з дітьми; 3 бали – захищає і допомагає. Діапазон результатів може варіювати від 0 до 48 балів. Він розподілявся на три рівні моральної саморегуляції: низький – 0-16 балів, середній – 17-32 бали, високий – 33-48 балів.

На підставі результатів проведеного дослідження (див. табл. 2) виявлено, що 27,3% молодших школярів мають високий рівень моральної саморегуляції у ситуації міжособистісних взаємин, середній – 45,8%, низький – 26,9%.

*Таблиця 2*

**Розподіл молодших школярів за групами, що відображають різні рівні моральної саморегуляції (у %)**

Клас	Рівні моральної саморегуляції		
	Високий	Середній	Низький
1	14,7	68,5	16,8
2	18,1	65,7	16,2
3	34,9	32,3	32,8
4	42,4	15,6	42,0
У загальному	27,3	45,8	26,9

Як засвідчили отримані показники, кількість виборів неконфліктних ситуацій значно збільшується з віком, зокрема в 3-4-х класах. Молодший школяр, виявляючи до друзів та інших людей морально-ціннісне ставлення, повагу,

доброту, підтримку, може презентувати себе як гідну особистість. Реалізація такої позиції тісно пов'язана з морально-духовним зростанням молодших школярів.

Стабілізація стосунків у групі, зміцнення дружніх зв'язків – усе це є свідченням того, що школярі 3-4-х класів бачать себе повноправними членами групи, колективу. Цей факт є важливим, так як молодший шкільний вік переходить у підлітковий вік, де проблеми морального розвитку, як зауважують психологи, набувають особливо значимого характеру.

Якісний аналіз результатів методики «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра» дав нам змогу виявити, що характер розв'язання ситуацій, зображених на сюжетних малюнках, помітно відрізняється залежно від рівня моральної саморегуляції дітей. Серед дітей із високим рівнем моральної саморегуляції найбільш характерним варіантом було безконфліктне розв'язання проблеми – примирення («Попрошу, щоб вони так не робили», «Умовлю, щоб повернули іграшку», «Скажу, що погано ображати дітей»); діти із середнім рівнем вважали за краще звернутись по допомогу дорослих („Розкажу вчительці”, „Поскаржусь мамі”). Для дітей з низьким рівнем найбільш характерним способом розв'язання проблеми була пряма чи непряма агресія („Я їх поб'ю”, „Буду кричати так, щоб вони перелякались”, „Я їм потім помщуся”), або уникнення („Не знаю, що робити”, „Втечу”).

Слід зауважити, що під час бесіди молодші школярі з високим та середнім рівнем моральної саморегуляції задавали багато питань щодо ситуації, зображеної на малюнку, виявляли свою зацікавленість. Молодші школярі з низьким рівнем моральної саморегуляції в усіх запропонованих дослідником ситуаціях не виявляли емоційного ставлення до дитини іншого віку. Висловлювання цих дітей були формальні, байдужі, без виявлення емоцій, налаштовані на отримання схвалення дорослого: «Молодших не можна кривдити, тому що вони слабші», «Дітей не можна залишати без догляду».

Отримані дані аналізу ситуацій морального вибору засвідчують наявність у молодшому шкільному віці визначеної динаміки позитивного розвитку моральної саморегуляції – переходу від хаотичних, нестабільних контактів на початку вікового періоду (де в основному діти залишались пасивними спостерігачами) до вираженої тенденції допомогти іншим на кінець молодшого шкільного віку.

З одного боку, це вказує на наявність у молодших школярів досвіду продуктивних способів поведінки у конфліктних ситуаціях, а з іншого – на визнання ними значущості партнера при збереженні позитивного самоствавлення і високої самоповаги.

Можна стверджувати, що рівень засвоєння понять, які характеризують моральні якості особистості, суттєво збільшується з віком. Від першого до четвертого класу зростає рівень усвідомлення учнями моральних понять, підвищується рівень моральної мотивації поведінки.

**Висновки і перспективи.** Психологічні передумови розвитку моральної свідомості молодшого школяра пов'язані з цілою низкою специфічних особливостей особистості молодшого школяра. Серед яких: адекватне сприймання моральних норм, цінностей, принципів; здатність до довільного прийняття рішення; критичне ставлення до себе та навколишніх; дотримання й виконання обов'язків і правил та ін. Отже, оволодіння моральними знаннями, формування моральної мотивації свідчить про успішність процесу розвитку моральної свідомості і означає готовність самостійно, добровільно і свідомо слідувати моральним нормам.

Молодший шкільний вік можна характеризувати як період з достатньо високим рівнем усвідомлення моральних ставлень, цінностей та норм. Досліджувані володіють позитивним потенціалом розвитку моральних властивостей, моральної мотивації, потреби в утвердженні морально-ціннісних орієнтацій тощо. Свідченням інтенсивного розвитку в молодшому шкільному віці моральної свідомості є розуміння дітьми моральних якостей особистості.

У моральній свідомості дитини молодшого шкільного віку відбувається не тільки вербальне фіксування відповідних моральних цінностей, але й виникає емоційне ставлення до них. Отже, високий рівень розуміння моральних цінностей особистості говорить про зародження особистісних потреб і мотивів, які пов'язані з морально-ціннісним досвідом поведінки дитини та регулятивної функції моральних знань.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Критерії моральної вихованості молодших школярів / І.Д. Бех, С.Д. Максименко. – К.: Рад. школа, 1989. – 95 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 49-51.
3. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников / Мирослав Иосифович Боришевский. – К.: Рад. Школа, 1986. – 181 с.
4. Кволс К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания / Кетрин Кволс. – СПб.: ИД Весь, 2004. – 288 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Костюк Григорій Силевич. – К.: Радянська школа, 1989. – 280 с.

6. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С.Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1998. – 224 с.
7. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів / Олена Валеріївна Матвієнко. – К.: Стилос, 1999. – 232 с.
8. Матюхина М.В. Психология младшего школьника: Учебно-методическое пособие / М.В.Матюхина, Т.С.Михальчик, К.Т.Патрина. – М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1969. – С. 94.
10. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко – Дрогобич: Видавн. фірма „Відродження”, 2001. – 287 с.
11. Сингаївська С.І. Розвиток прогнозування та саморегуляції моральної поведінки молодших школярів / С.І. Сингаївська // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. – Київ-Дрогобич: Відродження, 1994. – С.176-179.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б.Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
13. Эмоциональное развитие дошкольника / [ред. А.Д.Кошелевой]. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Эриксон [пер. с англ./ ред. Л.Винокурова]. – СПб.: Ленато; АСТ; Университет. книга, 1996. – 592 с.

УДК 316.6

**Олена Сухаревська**

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

*м. Київ, [elena.1962@mail.ru](mailto:elena.1962@mail.ru)*

## **СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОСТІ**

*В основу статті покладено розуміння «ставлення» як ключової категорії у становленні особистості. Розкрито психологічний зміст ставлення, який полягає в тому, що формується ставлення до власності. Ставлення до власності розглядається як категорія, яка є показником економічної суб'єктності особистості. Підкреслюється психологічний зв'язок ставлення з різними сторонами об'єктивної економічної дійсності, що виражається в діях, емоційних реакціях і переживаннях.*



**Ключові слова:** ставлення, позитивне ставлення, структура, атитюд, установка, ціннісні орієнтири, власність.

*The present article focuses on the attitude to the property as to the category that conveys the relationship of intra- and inter-individual reality of the property relations. The article comprises a theoretical analysis of the issue of "attitude". The study is based on the understanding of "attitude" as a key category in the achievement of personhood. The features of attitude as a psychological category are disclosed. The article emphasizes on the psychological relation of the attitude with various aspects of the objective economic reality expressed in actions, emotional reactions and experiences.*

**Keywords:** attitude, positive attitude, structure, achievement and property.

**Актуальність дослідження.** Особливості ставлення особистості на сучасному етапі визначаються насамперед тим, що цей процес відбувається в умовах загальної соціально-економічної кризи нашого суспільства на фоні суперечливих світових тенденцій глобалізації.

Поняття «ставлення особистості до власності» розкриває сутність соціально-економічних відносин. Вивчення феномену ставлення до власності є досить популярним напрямком досліджень і в зарубіжній, і у вітчизняній психології.

У вітчизняній психології проблема ставлень особистості розроблялась Б.Ананьєвим, В.Котирло, О.Лазурським, О.Леонтьєвим, Б.Ломовим, В.М'ясіщевим, В.Мерліним, С.Рубінштейном та іншими вченими. В наш час її теоретичні та прикладні аспекти проблеми розкриваються в працях К.Абульханової-Славської, І.Беха, О.Бодальова, М.Боришевського, О.Кононко, Ю.Приходько, О.Старовойтенко, В.Століна, Т.Титаренко та інших вчених.

Теоретичний аналіз наукових джерел з проблем економічної соціалізації особистості свідчить про те, що існуючі психологічні дослідження охоплювали питання включення особистості у відносини власності переважно через посередництво грошей. При цьому науковий пошук вівся переважно стосовно підліткового та юнацького етапів економічної соціалізації, а також населення працездатного віку. При цьому поза увагою науковців все ще залишається проблема ставлення особистості до власності, його ролі в процесі становлення особистості як справжнього суб'єкта економіки. Особливо гостро це питання постає стосовно молодшого шкільного віку, коли в ході апробування нової провідної діяльності, учбової, особистість соціалізується і в економічному сенсі. Інша справа, наскільки стихійним чи, навпаки, цілеспрямованим є цей процес і яке місце в сучасній українській школі відводиться у психологічній культурі

молодшого школяра складовим його економічної культури: відповідальному ставленню до економічного оточення, до особистих речей, ідей, знань, зокрема, і до особистого життєвого простору, взагалі. Водночас теоретичні та прикладні дослідження не вичерпують всіх аспектів проблеми особистої власності. Зокрема, залишаються відкритими питання саме «ставлення до особистої власності молодших школярів».

Теоретична значущість очікуваних результатів полягає у розширенні розуміння ставлення особистості до власності, у уточненні поняття про ставлення особистості до власності з точки зору системного підходу.

Вітчизняні та зарубіжні вчені вивчали проблематику соціалізації особистості (В. Абраменкова, У. Бронфенбреннер, І. Кон, В. Кудрявцев, М. Мід, В. Мухіна, Л. Обухова, М. Осоріна, Е. Субботський, Д. Фельдштейн та ін.). Однак, виведені ними концепції, на нашу думку, містять певні розбіжності, зокрема, вони по-різному пояснюють зміст, інституції, чинники ставлення та критерії її успішності. Простежується неоднозначність тлумачення факторів впливу на ставлення та соціального дорослішання особистості.

Отже, метою даної статті став теоретичний аналіз проблеми «ставлення особистості до власності».

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Однією із провідних категорій соціології, філософії, педагогіки і психології, що характеризують включення людини в соціальне середовище, є поняття "ставлення". Проблеми формування ставлення особистості до об'єктів і явищ дійсності, розвитку її почуттів, потреб досліджувались у працях О.Ф.Лазурського, О.М.Леонтьєва, В.М.Мясіщева, С.Л.Рубінштейна, П.Якобсона, А.Маслоу та інших.

Останнім часом посилюється інтерес науковців і практиків до проблеми ставлення дітей до себе, суспільства, природи, мистецтва, праці, власності. Ці питання досліджували науковці Т.К.Андрющенко, О.В.Башмакова, Н.В.Зимівець (ставлення до здоров'я), І.Д. Бех (ставлення у контексті розвитку образу "Я" особистості), І.О.Лапченко, Н.Є.Трофименко, З.Я.Шилкунова (ставлення до себе та ровесників), О.О.Колонкова, В.В.Маршицька, О.П.Грошовенко, О.А. Половіна, М.В.Роганова, Т.Ф.Юркова (ставлення до природи), Д.К.Корольов, Є.М.Кузьменко (емоційно-оцінне ставлення до життя), Т.М.Гусак, В.П.Кутішенко, С.М.Лупінович, О.І. Морозова, О.М. Коваленко, О.В.Ковшак (емоційно-ціннісне ставлення до навчальної діяльності), В.В.Лаппо, К.Д.Шевчук (ставлення до рідного краю), І.М.Сергієчко, І.О.Стовбун (ставлення до іншої людини), В.В.Бурдин, М.В.Лемківський, С.О. Омельченко (ціннісне ставлення до праці) та інші.

Розглянемо, як трактується поняття «ставлення» в науковій і довідниковій літературі.

По-перше, ставлення – це "наслідок потреб особистості, які спонукають до діяльності" [9, с. 95]; "складне новоутворення особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси" [1, с. 68]; "система потреб і прагнень, яка є рушійною силою розвитку якісно нових психічних якостей та формує спрямованість особистості" [2, с. 24]; "той або інший характер поведінки з ким, чим-небудь" [3, с. 186].

1) Ставлення (англ. *relation*; ньому. *Verhältnis*). 1. Взаємний зв'язок різних величин, предметів, дій. 2. Взаємозв'язок і характер розташування елементів певної системи або однієї системи по відношенню до іншої. 3. Емоційно-вольова установка особистості на ч.-л., тобто вираз її позиції. 4. Уявне зіставлення різних об'єктів або сторін даного об'єкта..

2) Ставлення (*attitude*) – засвоєна постійна тенденція особливим чином сприймати людей або ситуації або ставитися до них. Поняття ставлення заслужило пильну увагу з боку як психологів, так і соціологів, оскільки воно містить індивідуальні та соціальні аспекти. Психологів більше цікавлять умови, в яких індивідуум виробляє ставлення й робить його частиною своєї індивідуальності, а соціальних психологів – те, яким чином ставлення діє у соціальному середовищі. Соціологи пов'язують соціальну поведінку з певними соціальними структурами та ситуаціями, наприклад, класовими відносинами. Є кілька визначень терміну, авторами яких є Олпорт, Габер і Фрід, Роукіч та ін. Одні вважають, що наявне в наявності ставлення веде до певної поведінки, інші – що воно існує тільки подумки, так як відкрите поведінка може визначатися ситуаціями. Тому доцільно виділяти три елементи: (а) когнітивний – переконання та ідеї; (б) емоційний – цінності та емоції; (в) поведінковий – схильність до дії або діяльності (Секорд і Бакман, 1964).

Незважаючи на наявність окремих розбіжностей, більшість учених зазначають, що ставлення, з одного боку, детерміноване мотивами, потребами, спрямованістю особистості, з іншого – детермінує ступінь діяльній активності людини. Ставлення до явищ, фактів, діяльності формується на основі задоволення – незадоволення потреб особистості.

Теоретичний аналіз зазначеної проблеми дозволяє описати механізм формування ставлення особистості до об'єктів, явищ, фактів, діяльності. Очевидно, якщо потреби особистості задовольняються позитивно, то і ставлення до способу їх задоволення буде позитивним.

Ставлення до власності формується та набуває розвитку в процесі

економічної соціалізації. Аналіз літератури з проблеми економічної соціалізації [1; 5; 9; 10] показує, що дослідники зосереджують увагу переважно на процесуальних питаннях, на тому, зокрема, які стадії проходить особистість, осмислюючи економічні реалії, як і коли вона включається в економічну сферу життя. Дуже мало праць, в яких розглядаються структурні компоненти ставлення, чинники впливу на процес ставлення. Вивчення феномену ставлення до власності є досить популярним напрямком досліджень і в зарубіжній, і у вітчизняній психології. М.Фьюзоном ставлення характеризується як ймовірність поведінки особистості в певній ситуації [9].

К.К. Платонов розглядав "ставлення" як атрибут свідомості. Поряд з відношенням і знанням, він виділяв хвилювання як емоційний компонент свідомості. Він вважав, що ставлення може виступати в єдності з переживанням (ставлення як переживання) або з пізнанням (ставлення як знання). Ставлення до власності з позиції суб'єкта активно досліджується в соціальній та економічній психології (М.В. Кірюхіна, О.І. Китов, С.В. Малахов, В.Д. Попов, Є.В. Шорохова та ін.). Зокрема, розглядалися психологічні аспекти ставлення до власності у представників різних соціально-професійних груп (О.С. Дейнека, А.Л. Журавлев, В.Д. Патрушев, В.П. Позняков, А.Л. Темніцький та ін.). Незважаючи на наявність окремих розбіжностей, більшість вчених зазначають, що ставлення, з одного боку, детерміноване мотивами, потребами, спрямованістю особистості, з іншого – детермінує ступінь діяльній активності людини. Ставлення до явищ, фактів, діяльності формується на основі задоволення – незадоволення потреб особистості.

Подальше закріплення терміну «ставлення» як психологічної дефініції пов'язують з іменами В.М. Мясіщева, учня О.Ф. Лазурського, та науковцями його школи [5]. Поняття "ставлення" В.М. Мясіщев розглядає як "об'єктивований принцип активності особистості". Суб'єктивні ставлення дослідник трактує як концентрацію мотиваційних утворень особистості та впливів середовища, суспільної дійсності. На його думку, ставлення особистості є цілісною системою індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [5; 10]. Саме ставлення, на думку В. Н. Мясіщева, є інтегратором цих властивостей, що й забезпечує цілісність, стійкість, глибину й послідовність поведінки особистості. На думку В. Н. Мясіщева, ставлення – це системоутворюючий елемент особистості, яке постає як система відносин. У О.Ф. Лазурського виділено 15 груп (рубрик) ставлень особистості.

В своєму розвитку теорія ставлень О.Ф. Лазурського – В.М. Мясіщева пройшла шлях від твердження про існування психологічних ставлень як емпіричного факту до постулювання провідної ролі ставлень в розвитку й

функціонуванні особистості. Багато положень вищезазначеної теорії актуальні й на сьогоднішній день. Описуючи еволюцію категорії «ставлення» не можна не торкнутися системи, яку створив Сушков І. Р. Автор прийшов до переконання, що ставлення – це перспективний предмет соціальної психології, який дозволяє узгодити й наповнити психологічним змістом дослідження як складних суспільних явищ, так і процесів міжіндивідуальної взаємодії, а також процесів реалізації конкретною особистістю своєї життєдіяльності [9]. Поняття "ставлення особистості" близько за змістом з поняттям "установка", "особистісний смисл" і "аттїюд". З точки зору Б.Ф.Ломова, воно є по відношенню до них родовим. Одним з понять в економічній, соціальній психології є поняття «монетарні ставлення» (ставлення до грошей). Проблему ставлення до грошей та монетарні установки вивчають такі вчені, як В. Москаленко, І. Зубіашвілі, Ю. Семенов, А. Фернем та ін. Проведені дослідження свідчать про наявність статевих та вікових відмінностей стосовно ставлення до грошей та грошових установок. Ставлення до грошей розглядаються з точки зору концепції ставлення особистості як сукупність уявлень, які становлять цілісну систему з суб'єктивно-оцінковим та свідомо-вибірковим ставленням до дійсності. Таку позицію у своїх дослідженнях підтримують Ю. Семенов А. Журавльов, А. Купрейченко.

У даному дослідженні ми, перш за все, спираємось на праці, присвячені не стільки взагалі проблемі ставлення, скільки проблемі ставлення особистості до власності. Останній акцент є важливим, оскільки докорінні зміни в системі економічних відносин в українському суспільстві зумовлюють особливості перебігу, складнощі і спрямованість процесу ставлення до власності. Саме у такому ракурсі проблема ставлення людини економічної в психологічній літературі висвітлена у працях співробітників лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України [1; 2; 3; 7; 10].

Згідно з основними ідеями концепції ставлень [9], об'єктивно існуючі відносини власності як зв'язки, контакти між власниками і об'єктами володіння в психіці окремого їх учасника представлені не просто як калька цих зв'язків, а оцінно-емоційне відображення об'єктивної реальності і набуття нею статусу суб'єктивної реальності соціально-психологічного ставлення особистості до факту володіння. В.М. Мясіщев став першим, хто у відкритій формі поставив питання про структуру ставлення. Специфіка його поглядів на структуру полягає в тому, що в ній немає окремих складових, але є психологічна даність ставлення, що замикає на себе всі інші психологічні характеристики особистості. В.М. Мясіщев виділяє у ставленні "емоційну", "оцінну" (когнітивну, пізнавальну) і "конативна" (поведінкову) сторони. Кожна сторона ставлення визначається характером



взаємодії особистості з навколишнім середовищем і людьми, що включає різні моменти від обміну речовин до ідейного спілкування. Емоційний компонент сприяє формуванню емоційного ставлення особистості до об'єктів середовища, людям і самому собі. Пізнавальний (оціночний) сприяє сприйняттю й оцінці (усвідомленню, розумінню, поясненню) об'єктів середовища, людей і самого себе. Поведінковий (конативний) компонент сприяє здійсненню вибору стратегій і тактик поведінки особистості по відношенню до значущим (цінним) для неї об'єктів середовища, людям і самому собі. Саме ставлення до власності є тим психічним утворенням, на різних рівнях організації якого, чи то у різних аспектах функціонування якого може проявлятися суб'єктність людини у процесі економічної соціалізації.

Передбачається вивчати системні особливості ставлення особистості до власності як показник становлення суб'єкта економічної соціалізації. Згідно з системним підходом суб'єктність ставлення особистості до власності як показник становлення суб'єкта економічної соціалізації, зароджується в процесі взаємодії і взаємообмінів з іншими елементами системи відносин власності як наслідок перебудови внутрішньої структури досвіду суб'єкта, викликаний вимогами взаємодії.

**Висновки.** Ставлення до власності ми розглядаємо як складову цілісного процесу економічної соціалізації особистості, як формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння особистістю економічних цінностей суспільства в процесі здійснення економічної життєдіяльності. Економічна соціалізація особистості виражає єдність двох взаємодоповнюючих процесів – інтеріоризація економічних цінностей суспільства та на цій основі формування особистісних економічних ціннісних репрезентацій, особлива конфігурація когнітивного, афективного та конативного компонентів яких детермінує економіко-психологічні параметри особистості, втілені в процес ставлення. В просторі взаємного обміну знаннями й уявленнями, враженнями й оцінками, діями й вчинками щодо власності відбувається взаємна зміна когнітивних, афективних, конативних складових економічної свідомості усіх суб'єктів взаємовідносин. Зокрема, трансформується зміст системи ставлень учасників взаємодії до власності, до інших учасників відносин власності, до себе як до суб'єкта привласнення. В свою чергу, особливості ставлень до феноменів економічного життя визначають зміст, спрямованість, емоційну насиченість, стиль зв'язків між суб'єктами відносень власності, визначаючи таким чином і особливості самого інтеріндивідуального простору цих відносин [8]. Психологічний зміст ставлення полягає в тому, що здійснюється оцінка оцінки, тобто формується

ставлення до власності. Таким чином, враховуючи різні підходи до розуміння поняття ставлення й власні міркування, ми можемо надати своє наступне трактування категорії «ставлення».

Ставлення особистості до власності – це свідомий, вибірковий, заснований на досвіді привласнення, психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної економічної дійсності, що виражається в діях, емоційних реакціях і переживаннях. Ставлення до власності розглядається як категорія, яка передає взаємозв'язок інтра-, та інтеріндивідної реальності відносин власності, отже, є показником економічної суб'єктності особистості. Ставлення уявляють собою систему оцінки відображеної у свідомості економічної дійсності, елементами якої (системи) є когнітивні (уявлення, образи економічних об'єктів), афективні (емоційно-ціннісний фон відображення економічної дійсності у свідомості суб'єкта) і конативні (мотиви, потреби, установки по відношенню до об'єктів і суб'єктів економіки) складові. Співвідношення і конфігурація структурних компонентів всередині системи ставлення – це один з провідних чинників формування й розвитку самого ставлення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрищенко Т.К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.К.Андрищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 268 с.
2. Асмолов А.Г. На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, установка, деятельность // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Под общ. ред. А.С.Прангишвили, А.Е.Шерозия, Ф.В.Бассина. Тбилиси: Издательство "Мецниереба", 1985. Том 4. – С. 77–78.
3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – С. 151.
4. Бахтин М.М. Архитектоника поступка / М.М. Бахтин // Социологические исследования. – 1986. – №2.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 23-33.
6. Василюк Ф.Є. Методологічний аналіз в психології: монографія / Ф.Є. Василюк. – К.: МГППУ Сенс, 2003.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
8. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С.Выготский // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.: Детская

- психологія. – 242 с.
9. Гуревич К.М. Дифференціальна психологія і психодіагностика: Избранные произведения / К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008.
  10. Ермолаев Ю.А. Возрастная физиология / Ю.А.Ермолаев. – М.: Высшая школа, 1985. – 384 с.
  11. Крэйг Г. Психология развития / Г.Крэйг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
  12. Мананикова Е.М. Психология личности: учебное пособие для вузов / Е.М.Мананикова. – М.: Дашков и К, 2007. – 200 с.
  13. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М., 2008. – 412 с.
  14. Торохова Е.Н. Валеология: Словарь. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 248 с.
  15. Яковлева О.О. Основные принципы психологии отношений в ранних трудах В.М. Мясищева: Отв. ред. А.В. Брушлинский, А.Л. Журавльов. – М.: ИП РАН, 2002.

УДК [378.091.2:37]:159.923.2

*Ірина Третякова,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького*

*м. Мелітополь, [tretyakova\\_iren@mail.ru](mailto:tretyakova_iren@mail.ru)*

### **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА (ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ)**

*Метою статті є теоретичний аналіз проблеми професійного самовдосконалення майбутнього педагога. У статті представлені результати теоретичного вивчення сутності, психологічних особливостей та специфіки феномену самовдосконалення особистості. Автором здійснено аналіз існуючих підходів щодо визначення поняття „саморозвиток”, „самовдосконалення”, „самоактуалізація”, „самотворення”. На основі результатів дослідження визначаються перспективи подальшої роботи в окресленому напрямку.*

**Ключові слова:** *особистість, самосвідомість, свідомість, самоактуалізація, саморозвиток, самотворення, самовдосконалення.*

*The aim of the article is a theoretical analysis of the problem of future teacher's professional self-perfection. The article presents the results of a theoretical study the nature, psychological characteristics and specificity of the phenomenon of self-*

*perfection. The author analyzed the existing approaches to the definition of the notion „self-development”, „self-perfection”, „self-actualization”, „self-creation”. The perspectives for the further research on the basis of above-mentioned results are outlined.*

**Key words:** *personality, consciousness, self-consciousness, self-actualization, self-development, self-creation, self-perfection.*

**До постановки проблеми.** Головною метою сучасного вищого навчального закладу, який завжди був та залишається одним з найважливіших джерел формування особистості майбутнього фахівця, є створення оптимальних умов для ефективного навчання, виховання й розвитку особистості. Сьогодні на вищу освіту покладається найважливіша функція – вона стає необхідним етапом формування творчих, інтелектуальних можливостей людини, гармонійного й всебічного розвитку особистості, її особистісного та професійного самовдосконалення. Таким чином, на викладачів сучасних вищих навчальних закладів покладається найважливіша, можна сказати найвища місія – максимально сприяти формуванню творчої активності студентів, які б уміли й бажали професійно самовдосконалюватися.

Період навчання у вищому навчальному закладі – це підготовка до трудової діяльності, яка повинна стати для людини не тільки основним джерелом існування, але й можливістю особистісної самореалізації. На жаль, сьогодні більшість студентів приходять в університет лише для одержання необхідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, при цьому практично не звертаючи увагу на ті професійно важливі особистісні якості, які дадуть їм можливість успішно адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, формувати соціальну й особистісну зрілість, прагнути до високого професіоналізму й особистісного самовдосконалення. Саме тому, ми спрямували теоретичні й практичні пошуки на розв’язання важливого завдання, що постає перед освітньою системою – вивчити проблему професійного самовдосконалення особистості майбутнього педагога в сучасних умовах і знайти ті шляхи вирішення проблеми, які допоможуть нашим майбутнім педагогам стати висококваліфікованими фахівцями.

**Аналіз стану розробленості проблеми.** Аналіз наукової літератури дозволяє нам зазначити, що проблема самовдосконалення особистості методологічно пов’язана з розумінням особистості як творця свого життєвого шляху (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.В. Брушлинський). Проблему професійного самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці,

як Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, А.В. Мудрик, І.Д. Свіщев, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та інші.

Слід зазначити, що прагнення до самовдосконалення закладене в кожній людині й, на думку представників різних психологічних напрямів та шкіл, є її найважливішою, центральною якістю, необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості. Так, за висловом сучасного науковця С.К. Колубай, головним завданням життя є дійсне самовдосконалення своєї свідомості. Філософ підкреслює, що якщо людина правильно самовдосконалює себе, то тим самим вона розвивається, еволюціонує, виконує те завдання, заради якої народилася [5, с. 53].

В сучасній психології існує тенденція до визначення основи для процесу розвитку та самовдосконалення особистості. В науковій літературі досить часто використовуються наступні поняття: зріст, автономність, самопізнання, самоактуалізація, саморозвиток, самореалізація, самовдосконалення, самотворення, значення яких ще достатньо чітко не визначені, а скоріш за все, лише окреслені. При цьому поняття «самореалізація» та «само актуалізація» частіше використовуються як рівноцінні, під якими більшість вчених розуміють безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей та талантів людини, як здійснення своєї місії, або покликання, та прийняття власної споконвічної природи, невинну стремління до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [11, с. 15].

**Метою статі** є теоретичний аналіз існуючих підходів щодо вивчення проблеми особистісного та професійного самовдосконалення особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття самовдосконалення використовується вченими дуже широко й носить багатоаспектний характер. Найширший аналіз проблеми саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення особистості зроблений представниками гуманістичної психології. Одним з перших вивченням цих питань зайнявся відомий американський вчений Гордон Олпорт, який розглядав розвиток особистості як безперервний процес становлення, завдяки якому індивід бере на себе відповідальність за якість власного життя. Можна сказати, що позиція вченого – це, в сутності, теорія вдосконаленості. В його наукових доробках велика увага зосереджена на вивчення прагнень (образу себе) та активним зусиллям їх реалізувати (пропріативне прагнення), отже його позиція близька до позиції прихильників вдосконалення [6, с. 118].



Вивченню питань розвитку та саморозвитку особистості присвячені праці Абрахама Маслоу. Вчений вбачав головною складовою розвитку особистості прагнення до самоактуалізації. Саме це прагнення, на його думку, є вершиною піраміди ієрархії потреб. Вчений зазначав, що основні риси людей, які самоактуалізуються, – це креативність, безпосередність, сміливість та завзята робота [14, с. 353]

Особливо цікавим є погляд на формування особистості К. Роджерса. Вчений підкреслював, що людина є суб'єктом власного життя і вона вільна у власному виборі, прийнятті рішень, намагається виявити самостійність і відповідальність, прагне до саморозвитку та самовдосконалення. На його думку, людина, яка вільно рухається шляхом свого особистісного зростання, найповніше функціонує. На думку вченого, самоактуалізація – це прагнення живої істоти до росту, розвитку, самостійності, самовираження, активації всіх можливостей власного організму [14, с. 352].

Л.С. Виготський підкреслював, що концепція саморуку втілюється в теоріях „творчої еволюції”, що спрямовується автономним внутрішнім, життєвим поривом особистості, яка цілеспрямовано саморозвивається, волею до самоствердження та самовдосконалення. І.І. Чеснокова зазначає, що вдосконалюючи себе, особистість виходить із соціальних цінностей, настанов, актуальних в суспільстві в даний конкретний момент її розвитку, й співвідносить їх зі ступенем знання про себе і мірою власної відповідності суспільним вимогам.

Велике значення в досягненні людиною вершини в своєму розвитку відіграє робота над собою, розвиток нею самої себе як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності. Виховання може бути дійсно раціональним лише тоді, коли спрямовує людину до постійного саморозвитку, самовдосконалення. А це означає безперервну роботу внутрішнього світу людини [11, с. 8].

Великий внесок у вивчення саморозвитку та самовдосконалення особистості зробив В.І. Слободчиков, який розуміє самовдосконалення „або як свідому зміну, або таке ж свідоме прагнення зберегти в незмінності власну самість” [9, с. 7]. Вчений підкреслює, що ніякі зовнішні обставини життя не можуть змусити людину бути самостійною та самобутньою. Не можна змусити людину бути особистістю, можна лише їй самої зрости у міру цих дійсно людських здатностей, стати на шлях їх надбання [12, с. 29]. Ці здатності, на думку науковця, можуть бути не просто у розвитку особистості, а в саморозвитку, в розвитку власної самості, в розвитку самої себе. В. Слободчиков підкреслює, що людина – це істота свідома, яка здатна усвідомлювати себе (тобто рефлексивна) й діяльна (здатна до свідомого перетворення) [12, с. 30-31].

Підхід до особистісного самовдосконалення як до діяльності (де особистість – інстанція та „суб’єкт”, а розвиток здійснюється за участю свідомості й волі) дозволяє нам трактувати особистісний саморозвиток і самовдосконалення людини як творчу еволюцію.

Необхідно також звернути увагу на те, що людина не тільки пристосовується до зовнішніх суспільних умов, але й активно впливає на них і тим самим виступає суб’єктом суспільного розвитку. Найбільш плідна самотійна активна діяльність можлива лише при певному рівні знань, умінь, навичок, духовності й зрілості особистості – морально-політичної, емоційно-вольової й інтелектуальної. Спираючись на досвід попередників і сучасників, особистість прагне максимально розвинути в собі ці необхідні якості. Проявляючи й пізнаючи свої здатності, людина починає сама формувати їх як у власних інтересах, так і на користь суспільства [4, с. 16].

Слід зазначити, що однією з головних умов гармонійного і всебічного розвитку особистості, її особистісного та професійного самовдосконалення є самотворення. М.Й. Боришевський розумів під самотворенням процес формування власних ціннісно-нормативних змістів. На думку вченого, якщо ці змісти не орієнтовані на суспільні цінності, то з’являється можливість вибору деструктивної моделі розгортання індивідуальної стратегії самоствердження людини, тобто, ігнорування їм соціуму [2, с. 30]. М.Й. Боришевський підкреслював велику роль духовного розвитку у самотворенні особистості: „коли йдеться про саморозвиток, самотворення особистості, то духовний поступ людини є найпереконливішою ілюстрацією реального виявлення суб’єктності індивіда у вибудовуванні власного способу життя і створення алгоритмів самореалізації” [1, с. 55].

А.Г. Спіркін відзначає, що найсильнішим фактором самовдосконалення й самовиховання особистості є самосвідомість. В.С. Мерлін до основних функцій самосвідомості відносить розвиток і самовдосконалення особистості відповідно до соціально-моральних вимог суспільства й свідомого використання психологічних закономірностей власної особистості для найбільш успішного перетворення природи й суспільства [8, с. 36-37].

Сучасні науковці (Н.М. Гаджиєва, Н.М. Нікітіна, Н.В. Кислинська) зазначають, що людина є лише тим, що вона сама з себе робить. Вона існує лише настільки, наскільки себе здійснює. Ніякі інші фактори – середовище, спадковість – не можуть слугувати виправданням її здатності до самовизначення в житті, її людської неспроможності. Таким чином, людині віддається у володіння її буття, і в цьому вона вільно обирає свій життєвий шлях. Жодна загальносуспільна

мораль не вкаже людині, що їй потрібно робити; існує безліч ситуацій, де неможливо визначити, що морально, що аморально, що добре, що погане. Людина сама здійснює власний вибір, приймає рішення, тобто за визначенням Ж.-П. Сартра, людина створює себе сама, вона творить себе, обираючи мораль [3, с. 13].

Досвід сучасних вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє нам говорити про те, що ефективно розв'язувати питання підготовки майбутніх фахівців можливо лише за умови, якщо в цьому процесі братимуть активну участь самі студенти, тому що професійне самовдосконалення й саморозвиток майбутнього педагога – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійно-педагогічної компетенції й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, до умов професійної діяльності й власної програми саморозвитку [7, с. 58]. Варто підкреслити те, що в основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх розбіжностей між наявним рівнем професіоналізму („Я – реальне професійне”) і уявним („Я – ідеальне професійне”). Професійно-педагогічне самовдосконалення майбутнього педагога відбувається в трьох взаємозалежних формах – самоосвіта, самовиховання й саморозвиток у цілому. Основною метою самоосвіти й саморозвитку особистості майбутнього фахівця є вдосконалення вже наявних в нього тих знань, умінь і навичок, які йому будуть необхідні в майбутній педагогічній діяльності, з метою досягнення бажаного рівня професійно-педагогічної компетенції. Самовдосконалення людини як особистості й тим паче як професіонала починається не з моменту народження індивіда, а з початку становлення його особистості. Мета розвитку людини як самості і є внутрішньою причиною її саморозвитку, самовдосконалення як особистості. Активна життєва позиція змінюється в напрямку реалізації й нарощення творчого потенціалу, спрямовує людину на шлях саморозвитку й самовдосконалення себе як майбутнього педагога.

В цьому контексті цікавою є позиція Л.О. Сущенко, яка пропонує розглядати поняття самовдосконалення й саморозвиток в органічній єдності, розуміючи саморозвиток як педагогічне явище, що лежить в основі самовдосконалення вчителя, його професіоналізму й педагогічної майстерності [13, с. 15].

Для оптимізації й створення найбільш сприятливих умов для професійного самовдосконалення майбутніх педагогів освітня діяльність у вищому навчальному закладі повинна містити в собі систему внутрішніх спонукань до самоактуалізації, самовдосконалення, пізнання, розвитку професійних і духовних потреб особистості, яка становить детермінантну основу розвитку „позитивної

мотивації”: креативності (мотивація самоактуалізації) і творчої діяльності, інтелекту (мотивація досягнень і раціональної, інтелектуальної діяльності), навчання (мотивація пізнання й реактивної або цілеспрямованої діяльності).

Відомо, що в професійному розвитку особистості студента відбувається *професійна самоактуалізація*, під якою розуміється пошук професійного іміджу – зовнішня характеристика образу, яка завжди відображає індивідуальність як символ особистості; це індивідуальний стиль професійної діяльності; це визначення для себе *професійних перспектив*, шляхів їх досягнення, прагнення до гармонійного розкриття власного творчого потенціалу. Таким чином, процес професійного самовдосконалення – це шлях самопізнання, самооцінка власних здатностей, здібностей і практичні дії, спрямовані на їх розвиток.

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця є необхідною умовою його самореалізації й самовдосконалення. В свою чергу самореалізація майбутнього вихователя – не одномоментний акт, а процес, який стимулює розвиток особистості на всьому її життєвому шляху. Самореалізуючись та самовдосконалюючись, особистість майбутнього педагога розвивається. Підтвердженням цьому є те, що в процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких є головними показниками поступового розвитку [10, с. 26].

Більшість вчених розуміють під професійним самовдосконаленням свідому активну діяльність людини, спрямовану на постійний розвиток та реалізацію себе як особистості в певній професійній діяльності, поглиблення власних знань, вдосконалення професійних навичок та мотивація на успіх. Одним із основних показників професійного самовдосконалення майбутніх педагогів є їх спрямованість на досягнення вищих результатів під час професійної підготовки у ВНЗ, усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності.

Аналіз праць зарубіжних та вітчизняних науковців дозволяє нам визначити наступні характеристики особистості (або якості), які визначають людину як активного суб'єкта самовдосконалення: свобода як можливість вибору людиною шляхів власного розвитку; відповідальність як можливість приймати рішення; інтенціональність як спрямованість розвитку на щось певне (цілі, цінності, змісти тощо); суб'єктність («суб'єктивність» як особливий внутрішній досвід); поєднання зі світом, або буття у світі; картина світу та особисті філософія життя як система особистісних конструктів; рефлексивність (здатність до усвідомлення та саморозуміння); принципова незавершеність розвитку; духовність; індетермінізм тощо.

Отже, професійне самовдосконалення – це цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній педагог із об'єкта виховного впливу („Я – студент, нехай мене навчають”) перетворюється в суб'єкт організації власної життєдіяльності („Я – майбутній фахівець, здійснює підготовку до майбутньої професійної діяльності”): самостійно обирає мету саморозвитку, постійно аналізує власні професійні досягнення, займається самоосвітою, прагне до саморозвитку.

**Висновки:** 1. Прагнення до самовдосконалення закладено в кожній людині. Самовдосконалення – це складний процес, в якому свідомо діяльність людини спрямована на реалізацію себе як особистості у своїй життєдіяльності. Самовдосконалення особистості – це діяльність, яка спрямовується метою самотворення.

2. Самовдосконаленням можна називати лише той процес, коли особистість стає свідомим та активним суб'єктом самотворення, самоактуалізації, самоздійснення, духовного, морального, професійного, естетичного, фізичного та ін. саморозвитку. Самовдосконалення – це безперервний та постійний розвиток особистості, якій не може відбуватися лише природним шляхом. Важливу роль у цьому процесі відіграє саме самоактивність людини, що прогне розвитку та вдосконалення.

3. Самовдосконалення є однією з найважливіших умов гармонійного розвитку будь-якої особистості. Прагнення до самовдосконалення – це невід'ємна складова саморозвитку та самотворення особистості майбутнього фахівця. Особистісне та професійне самовдосконалення особистості можливе за допомогою соціокультурних психологічних знарядь та засобів впливу людини на саму себе та власну життєдіяльність з метою досягнення спрямованих самозмін.

3. Викладачам, кураторам, керівництву вищого педагогічного навчального закладу необхідно вирішувати наступні завдання щодо самовдосконалення й саморозвитку майбутніх педагогів: пояснювати важливість процесу самовиховання, саморозвитку й самовдосконалення для всебічного розвитку особистості людини; допомагати студентам адекватно оцінювати свої особистісні й професійні якості; розбудити бажання займатися професійним саморозвитком.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у перевірці ефективності розробленої розвивально-корекційної програми, спрямованої на розвиток відповідальності особистості як чинника професійного самовдосконалення майбутніх педагогів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ



1. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності становлення та розвитку духовності особистості / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної і педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т XIII, част.4. – К., 2011. – С. 54-59.
2. Боришевський М.Й. Самотворення особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку // Проблеми загальної і педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максиментка. Т XIV, част.1. – К., 2012. – С. 28-35.
3. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания / Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
4. Грищенко С.В. Самовиховання особистості: монографія / С.В. Грищенко. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний ун-т ім. Т.Г. Шевченко, 2009. – 252 с.
5. Колубай С.К. Ответственность и Закон Кармы (Лекции и философские этюды). 3-е изд., испр., и доп. / С.К. Колубай. – Харьков, Рериховское философское общество им. Г.С. Сковороды, 2003. – 128.
6. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ / Р. Мадди Сальваторе / [пер. с англ.]. – СПб.: Издательство „Речь”, 2002. – 539 с.
7. Мазуха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): навч. посіб. / Д.С. Мазуха – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 168 с.
8. Морсанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Морсанова, Е.А.Аронова – М.: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2007. – 213 с.
9. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности / Н.А. Низовских – М.: Смысл, 2007. – 255 с.
10. Радул В.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: [монографія]. / В.В. Радул. – К.: „Імекс-ЛТД”, 2009. – 352 с.
11. Романовський О.Г. Саморозвиток особистості та механізми її самоактуалізації: навч.-метод. посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, В.Є. Михайліченко. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2002. – 75 с.
12. Слободчиков В.И.. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Биробиджанский гос. пед. ин-т, 2005. – 272 с.
13. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителя початкових класі у системі післядипломної освіти дис.... канд. пед. наук:

13.00.04 / Сущенко Л.О. – Запоріжжя., 2008. – 251 с.

14. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен / [пер. с англ.]. – СПб.: прайм-ЕВ-РОЗНАК, 2004. – 608 с.

УДК 159.922.73 – 053.4

*Дмитро Усик,*

*Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С.Макаренка, [dmitrijusik@yandex.ru](mailto:dmitrijusik@yandex.ru)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

*У статті розглядаються основні підходи в дослідженні саморегуляції поведінки в сучасній психологічній науці. Аналізується проблема саморегуляції поведінки у старших дошкільників.*

***Ключові слова:** саморегуляція поведінки, регулятивні процеси, механізм саморегуляції, етичні норми, соціальні норми.*

*In the article shown main problem in a research of behavior's self regulation in modern psychological science. Analyse a problem of behavior's self regulation in preschool.*

***Key words:** behavior's self regulation, regulation processes, mechanism of self regulation, ethical norms, social norms.*

**Актуальність.** Проблема саморегуляції, керування людиною власною поведінкою є в психології однією з найважливіших як в плані теоретичного огляду, так і в плані експериментальних досліджень. Спочатку проблема регуляції була поставлена в рамках досліджень волі і означала можливість довільно змінювати свою поведінку. У більш пізніх дослідженнях аналізується регуляція діяльності, співвідношення регуляції діяльності і особистісної регуляції, розглядаються в єдиній системі психологічні механізми регуляції поведінки і діяльності різних рівнів: від елементарних фіксованих установок до ціннісних орієнтацій особистості.

**Мета статті.** Провести теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми саморегуляції поведінки у старших дошкільників, виділити головні наукові підходи до дослідження саморегуляції поведінки, розглянути віковий аспект проблеми саморегуляції.

С.В. Чернобровкіна виділяє три основні напрямки в дослідженні саморегуляції поведінки [12]:

1) вивчення особливостей регуляції діяльності; розробкою даного напрямку займаються такі дослідники як К.О. Абульханова-Славська, А.М. Волков, О.О. Конопкін, Ю.В. Мікадзе, В.І. Моросанова, Г.Н. Солнцева та ін.;

2) дослідження особистісної регуляції поведінки; у межах даного напрямку працюють В.А. Іванников, В.Г. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, Є.С. Мазур, Ю.М. Міславський, І.І. Чеснокова, А.С. Шаров, В.О. Ядов та ін.;

3) дослідження соціальної, нормативної регуляції поведінки; даний напрямок досліджень очолюють М.І. Бобнєва, І.Ю. Истошин, В.П. Левкович, О.А. Родіонова, Є.В. Шорохова, С.Г. Якобсон та ін.

Проаналізуємо дані напрямки досліджень. Так, у працях О.О. Конопкіна представлений аналіз регуляції діяльності [5]. О.О. Конопкін виділив певну структуру процесу усвідомленого цілеспрямованого саморегулювання діяльності людини. Центральним елементом процесу регуляції за О.О. Конопкіним є мета, яку прийняв суб'єкт, ця мета й надає всьому процесові саморегуляції певну спрямованість.

К.О. Абульханова-Славська досліджувала проблему співвідношення регуляції діяльності й особистісної регуляції, дослідниця вивчала два рівні регуляції, які тісно пов'язані між собою: рівень особистісної регуляції діяльності й рівень психічної регуляції (психічних процесів, властивостей і станів) [1]. К.О. Абульханова-Славська виділила принцип значущості, який є сутністю процесу особистісної регуляції. Саморегуляція неможлива без встановлення значущого – цілей, об'єктів, потреб особистості, її станів та можливостей.

На основі розглянутих напрямків досліджень можна зробити такий висновок: до складу регуляції діяльності входять такі процеси: особистісна регуляція та регуляція процесу здійснення діяльності, дані процеси тісно пов'язані. Центральним компонентом процесу саморегуляції є мета діяльності, яка систематизує та структурує її.

Представники другого підходу досліджували особистісну регуляцію поведінки. На підставі моделі, представленої О.О. Конопкіним, іншим автором, Ю.А. Міславським, була побудована модель особистісної саморегуляції [7]. Ю.А. Міславський пов'язує процес саморегуляції з фіксацією в індивідові певних рис, які можуть проявлятися в різних ситуаціях. На думку дослідника, процес саморегуляції організовується завдяки цінностям, що мають змістовну спрямованість, він запускається внутрішнім протиріччям між ідеалом та образом «Я» – самооцінкою [7].

Дещо інший погляд на проблему особистісної регуляції представила І.І. Чеснокова [12]. Саморегуляція розглядається в контексті самосвідомості людини, автор вважає, що людина отримує знання про себе саме через процес саморегуляції. Дослідниця виділила два структурні компоненти саморегуляції: це значеннєвий компонент регуляції, що пов'язаний із керуванням поведінкою, а також компонент самоконтролю. Також автор вказала, що внутрішнім механізмом саморегуляції є самоконтроль.

Наступним дослідником, який працював у руслі вивчення регуляції поведінки особистості, є В.О. Ядов. Він розробив «диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки», суть якої в наступному: людина здійснює регуляцію власної поведінки за допомогою системи різних диспозиційних утворень. Дані утворення – це внутрішні психологічні механізми регуляції поведінки [14].

Отже, можна підсумувати, що представниками другого підходу (Ю.М. Міславським, І.І. Чесноковою, В.О. Ядовим) особистісна регуляція поведінки пов'язується із ціннісними орієнтаціями, рівнем домагань, самооцінкою, самосвідомістю тощо. У якості механізмів саморегуляції особистості виділяються самооцінка як усвідомлене протиріччя між образом «Я» та «Я» ідеальним; механізм самоконтролю; а також елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки, базові соціальні установки та ціннісні орієнтації особистості.

Третій напрямок досліджень саморегуляції представлений такими дослідниками, як М.І. Бобнева, І.Ю. Истошин, В.П. Левкович, О.А. Родіонова, Є.В. Шорохова, С.Г. Якобсон та ін. У їх працях проводиться аналіз значення і функції нормативної регуляції поведінки, а саме соціальних норм.

М.І. Бобнева та Є.В. Шорохова виділяють три соціально-психологічні рівні регуляції поведінки з погляду участі в них цінностей та норм [9]. Перший рівень – нормативний – характеризується тим, що в індивіда відсутні цінності як регулятори його активності. Поведінка такого індивіда залежить від таких факторів, як симпатії та антипатії, а також групові норми та наявність чи відсутність лідера.

Другий рівень – нормативно-ціннісний – характеризується тим, що в ньому групові норми поведінки поєднуються із особистісними цінностями. Індивід ухвалює рішення на основі порівняння ідеалу та групової норми.

Третій рівень – ціннісний – характеризується вирішальним значенням самого змісту спілкування, а не груповими нормами.

Дещо інший погляд на регуляцію поведінки представив С.Г. Якобсон: автор

розглядав співвідношення зовнішньої, соціальної та внутрішньої, особистісної регуляції [15]. Автор виділив дві форми нормативної регуляції поведінки: звичайно-традиційна та моральна регуляція. С.Г. Якобсон припускає, що різні види нормативної регуляції здійснюються на підставі різних психологічних механізмів. Так, звичайно-традиційна регуляція складається із нормативних вимог людей один до одного. Етична ж регуляція виникає, коли в ситуації етичного вибору індивід порівнює свою негативну поведінку та свій внутрішній позитивний образ. Таким чином, етична регуляція складається із системи цінностей особистості, що формується в процесі інтеріоризації зовнішніх соціальних норм.

Отже, розглянувши вищевказані концепції регуляції, ми можемо зробити наступні висновки. По-перше, варто зазначити, що всі автори розглядають регуляцію поведінки як складний системний процес, що підпорядкований певним цілям. По-друге, підкреслюється роль суб'єкта в процесі регуляції. По-третє, системоутворювальною ознакою визначають мету діяльності та ціннісні орієнтації особистості. По-четверте, автори виділяють такі структурні компоненти регуляції, як суб'єктивний, об'єктивний, поведінковий. По-п'яте, зазначається, що функціонування регулятивного процесу відбувається завдяки внутрішнім психологічним механізмам, а саме контролю та оцінки дій під час їх здійснення (О.О. Конопкін); механізму особистісного смислу (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін, Д.О. Леонтьєв, В.А. Іванніков), самооцінки й самоконтролю (Ю.М. Міславський, І.І. Чеснокова), суперечності між позитивним образом себе та негативним образом своєї власної поведінки (С.Г. Якобсон), внутрішнім психологічним установам різних рівнів (В.О. Ядов).

Розглядаючи віковий аспект розвитку саморегуляції поведінки, можна прослідкувати, як саме в поведінці з'являються довільні рухи та дії. Так, В.К. Котирло, О.В. Запорожець, Л.І. Божович та ін. дослідники зазначають, що в дітей на першому році життя починається формування довільних рухів: дитина вчиться володінню власним тілом та цілеспрямованим діям. На другому році життя дитина починає керуватися не лише реальною ситуацією, а й уявною; це відбувається завдяки розвитку уяви та здатності уявляти предмети, що відсутні. У віці 2–3 років поведінка дитини, в основному, регулюється завдяки дії зовнішніх стимулів. Однак у цей період йде активний розвиток мовлення, і тому саме мова починає регулювати поведінкою дитини: починається формування внутрішнього плану дій, розвивається мислення, що сприяє створенню задуму гри та розумінню правил гри. Подальший розвиток дитини та ускладнення її психічних функцій сприяють тому, що у дошкільників починають формуватися пізнавальні та



суспільні мотиви поведінки, які приходять на зміну ігровим мотивам. Мотиви обов'язку з'являються вже в 3–4-річних дітей, вони розвиваються та посилюються під час навчання в школі та далі розвиваються в дорослому житті. Порушення правил поведінки іншими людьми діти починають помічати уже в 3 роки, а контролювати власні дії діти починають в 4 роки. Також у цьому періоді починає формуватися самооцінка, яка значною мірою впливає на регуляцію поведінки дитини.

У наукових психологічних джерелах зазначається, що специфіка волі й довільної поведінки залежить від усвідомленості поведінки. Дане твердження доведено дослідженнями вчених, таких як О.В. Запорожець, М.І. Лісіна та ін., які продемонстрували, що мимовільні рухи людини стають довільними лише після того, як стануть усвідомлюваними (або відчуваними) [3].

Д.Б. Ельконін приділяв значну увагу вивченню особливостей розвитку дітей у період дошкільного дитинства. Старший дошкільний вік є періодом формування особистості дитини, переходом від імпульсивної поведінки до довільної. Д.Б. Ельконін вважав, що становлення довільної поведінки пов'язане із засвоєнням дитиною певних правил та норм поведінки, особливо успішно це відбувається за наявності зразка для наслідування [13].

О.М. Леонтьєв вважав, що оволодіння власною поведінкою, формування саморегуляції поведінки є умовами перетворення індивіда на особистість [6].

Думку про те, що саморегуляція виникає під час взаємодії дитини із дорослим, висловлювало багато дослідників (І.В. Дубровіна, Н.М. Дятленко, О.Л. Кононко, Т.О. Піроженко, О.О. Смірнова та ін.

Дослідження, проведені під керівництвом І.В. Дубровіної та О.О. Смірної, довели важливість спілкування дитини з дорослими у формуванні саморегуляції поведінки. Дослідниці визначили, що вихованці дитячих будинків характеризуються відсутністю довільності поведінки, нездатністю керувати власною поведінкою.

Однак окрім спілкування із дорослими, для повноцінного розвитку саморегуляції поведінки важливим є і спілкування із однолітками. Як зазначав Д.Б. Ельконін, для забезпечення прагнення до самостійності дитини та її емансипації від дорослого, потрібно включати дошкільників у систему соціальної взаємодії із однолітками [13]. Дослідженням взаємодії та спілкування дітей дошкільного віку з однолітками займалися багато авторів у різних контекстах (Т.В. Антонова, Л.А. Артемова, Р.І. Дерев'янка, О.В. Запорожець, Р.А. Іванова, В.К. Котирло, А.Д. Кошелева, С.Є. Кулачківська, Г.П. Лаврентьєва, С.О. Ладивір, Т.А. Маркова, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаєва, Т.О. Піроженко, Т.А. Репіна,

А.А. Рояк, Л.П. Стрелкова, Р.К. Терещук, Т.М. Титаренко, К.Й. Щербакова, та ін.).

Варто зазначити, що для спілкування дитини з однолітками характерна розкутість та свобода, адже однолітки є рівними партнерами у взаємодії, на відміну від спілкування дошкільника та дорослого. У спілкуванні з однолітками дитина має змогу порівняти себе з іншими дітьми, пізнавати себе та інших у взаємодії, таке спілкування дає змогу оцінити себе.

Важливою складовою саморегуляції особистості є вміння орієнтуватися в часовому просторі. Те, наскільки добре людина володіє власним часом, розпоряджається ним, впливає на її ефективність, на продуктивність праці. Правильне сприйняття часу та орієнтація в ньому дають можливість успішно регулювати власною діяльністю.

У психологічній літературі зустрічається термін «темпоральність», зокрема С.І. Бабатіна вказує, що даний термін характеризує психічну властивість особистості, яка визначає ставлення людини до часу, здатність людини до моделювання когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової складових, а також має регулятивний характер [2].

Сприйняття людиною часу, здатність орієнтуватися в часі формуються та розвиваються в онтогенезі. У ранньому дитинстві сприйняття часу особливе: дитина живе сьогоднішнім, для неї не існує майбутнього й минулого. Розуміння подій, що відбулися в минулому або відбудуться в майбутньому, формується поступово, протягом усього дитинства. Це відбувається шляхом засвоєння дитиною соціокультурних норм, ціннісних установок батьків, через розвиток мотивації. Таким чином, формується часова перспектива людини, яка виконує значний спонукальний вплив на розвиток особистості [2].

Уявлення про час відрізняються на різних етапах онтогенетичного розвитку людини. Розглянемо, як вони змінюються в період від новонародженості й до старшого дошкільного віку.

Новонароджений малюк орієнтується в часі за допомогою біоритмів, життя дитини керується ззовні, дорослі встановлюють певний ритм, у якому малюк перебуває (це годування, сон, періоди бадьорості тощо). Такий режим триває недовго, приблизно два-три місяці. Л.Ф. Обухова [8] вказує, що приблизно в кінці другого року життя дитина проявляє інтерес до таких понять часу, як сьогодні, завтра та вчора. Дитина вчиться розрізняти дані поняття, вибудовуючи власну часову лінію, і через деякий час (приблизно в трьохрічному віці) вже здатна орієнтуватися в часовій ієрархії. Схожі результати демонструють дослідження З.О. Кіреєвої [4], у яких вказується, що діти раннього віку не здатні розрізняти

часову послідовність та не розуміють значення слів вчора, сьогодні та завтра. Т.Д. Ріхтерман також вказує на те, що в трирічному віці діти здатні засвоїти лише конкретні короткі часові відрізки, які пов'язані з певною діяльністю.

Подальше дорослішання веде за собою й зміну в розумінні часових проміжків. У дитини третього року життя, за О.П. Сергеєнковою, присутня орієнтація в просторі (поняття вперед, назад, вгору, вниз), а також формуються часові орієнтири. Діти такого віку часто помиляються, оцінюючи часові чи просторові поняття; це відбувається тому, що вони зосереджують свою увагу не на причинно-наслідкових стосунках, а на окремих враженнях [11].

У дошкільному віці продовжується розвиток особистості, у дітей розвивається пам'ять, мислення, вони поступово засвоюють поняття про зв'язки предметів та явищ (частини й цілого, простору та часу тощо). Діти гірше розуміють та засвоюють категорії часу, аніж простору. Це частково залежить від того, що з простором дитина може фізично взаємодіяти, а з часом – ні. Для того, щоб дитина змогла сформувані власні уявлення про час, вона повинна засвоїти основні параметри часу – секунда, хвилина, година. Незважаючи на те, що молодші дошкільники живуть переважно теперішнім часом, у них поступово починають формуватися поняття про час, вони вчаться орієнтуватися в ньому і в часовій перспективі.

Т.Д. Ріхтерман вказує на те, що з дошкільниками потрібно проводити регулярну роботу з ознайомлення із поняттям часу та його категоріями, адже якщо цього не робити, то в дітей сформуються уривчасті і неточні поняття про час. Важливо не пропустити момент, коли в дітей виникає пізнавальний інтерес до часу (в основному це відбувається в старшому дошкільному віці), і проводити роз'яснювальну роботу в ігровій формі. У старшому дошкільному віці діти цікавляться приладами для вимірювання часу, тривалістю того чи іншого явища тощо [10]. Значну роль у виникненні такого інтересу відіграє те, що в старшому дошкільному віці починає проступати новий вид провідної діяльності – навчальна діяльність, яка поступово змінюватиме сюжетно-рольову гру.

Таким чином, можна зробити висновок, що дослідження проблеми саморегуляції поведінки у старшому дошкільному віці є важливою проблемою психології. Серед існуючих досліджень виділяється три напрямки, а саме вивчення особливостей регуляції діяльності (О.О. Конопкін, К.О. Абульханова-Славська, А.М. Волков, Ю.В. Мікадзе, Г.Н. Солнцева та ін.), дослідження особистісної регуляції поведінки (В.Г. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, В.А. Іванников, Є.С. Мазур, Ю.М. Міславский, І.І. Чеснокова, А.С. Шаров, В.О. Ядов та ін.) та дослідження соціальної, нормативної регуляції поведінки (М.І. Бобнева, І.Ю.

Истошин, В.П.Левкович, О.А. Родіонова, Є.В. Шорохова, С.Г. Якобсон та ін.).

Саморегуляція в дошкільному віці проявляється в довільній уяві, розвитку внутрішнього плану дій, мислення, мовлення, появі пізнавальних та суспільних мотивів поведінки, виникненні й розвитку самооцінки. Важливою складовою саморегуляції особистості є вміння орієнтуватися в часі. Уявлення про час починають формуватися з раннього віку, вони ґрунтуються на власному досвіді дитини, опосередковуються середовищем, у якому зростає дитина, та культурою, і є тривалими в часі.

**Висновки:** Дослідження саморегуляції поведінки залишається важливою проблемою в сучасній психологічній науці. Аналіз існуючих досліджень показав, що існуючі дослідження проблеми саморегуляції поведінки можна умовно поділити на три напрямки: вивчення особливостей регуляції діяльності (К.О. Абульханова-Славська, А.М. Волков, О.О. Конопкін, Ю.В. Мікадзе, Г.Н. Солнцева та ін.), дослідження особистісної регуляції поведінки (В.А. Іванников, В.Г. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв, Є.С. Мазур, Ю.М. Міславский, І.І. Чеснокова, А.С. Шаров, В.О. Ядов та ін.) та дослідження соціальної, нормативної регуляції поведінки ( М.І. Бобнєва, І.Ю. Истошин, В.П. Левкович, О.А. Родіонова, Є.В. Шорохова, С.Г. Якобсон та ін.).

Дослідження вікового аспекту розвитку саморегуляції поведінки показало, що формування довільних рухів як ознаки саморегуляції починається вже на першому році життя, з дорослішанням дитини саморегуляція проявляється в довільній уяві, розвитку внутрішнього плану дій, мислення, мовлення, появі пізнавальних та суспільних мотивів поведінки, виникненні і розвитку самооцінки.

Важливою складовою саморегуляції особистості є вміння орієнтуватися в часі. Те, наскільки добре людина володіє власним часом, розпоряджається ним, впливає на її ефективність, на продуктивність праці. Правильне сприйняття часу та орієнтація у ньому дають можливість успішно регулювати власною діяльністю.

Соціальна ситуація розвитку дитини старшого дошкільного віку характеризується тим, що дитина вперше виходить за межі свого звичного світу, сім'ї і починає взаємодіяти з іншими дорослими людьми. Дорослий виступає для дошкільника носієм суспільних функцій у системі суспільних стосунків. У сучасних історичних умовах дитина не може прямо взаємодіяти зі світом, вона змушена робити це опосередковано, використовуючи для цього сюжетно-рольову гру.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции

- деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 92 – 102.
2. Бабатіна С.І. Особливості темпоральності як індивідуальної властивості особистості студента: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / С.І. Бабатіна. – Харків, 2012. – 20 с.
  3. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководство ею в воспитательных целях / А.В. Запорожец // Игра и ее роль в развитии ребенка-дошкольника. – М., 1978. – 268 с.
  4. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем: монография/ З.А. Киреева. – Одесса, 2010. – 380 с.
  5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности/ О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 255 с.
  6. Леонтьев Д.А. Личность. Человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 11–20.
  7. Миславский Ю.Н. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте/ Ю.Н. Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
  8. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник/ Л.Ф. Обухова. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
  9. Психологические механизмы регуляции социального поведения/ [Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова]. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
  10. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т.Д. Рихтерман. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 48 с.
  11. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія: навч. посіб./ О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка. – К.: ЦУЛ, 2012. – 384 с.
  12. Чернобровкина С.В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Чернобровкина. – Омск, 2001. – 214 с.
  13. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для вузов/ Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 141 с.
  14. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А. Ядов // Социальная психология. – Л., 1979. – С. 106-121.
  15. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С.Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 367 с.



УДК 159. 9:176 (075.8)

Оксана Федик

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [oksfedyk@ukr.net](mailto:oksfedyk@ukr.net)

## СЕКСУАЛЬНА КУЛЬТУРА МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розкрито проблему формування сексуальної культури молоді. Автор зазначила, що ефективність вирішення поставленої проблеми залежить від наступності статевого виховання (родина, школа, вищий навчальний заклад, суспільство).*

**Ключові слова:** *молодь, стаття, секс, сексуальна культура, сексуальна освіта, статево виховання.*

*The article deals with the problem of forming sexual culture of youth. The author noted that the effectiveness of the solution of the problem depends on the continuity of care (family, school, institution of higher education, society).*

**Keywords:** *youth, gender, sex, sexual culture, sexual education, sexual upbringing.*

**Актуальність проблеми.** У вирі бурхливих змін у суспільстві, що викликані урбанізацією та науково-технологічним прогресом, свідомість сучасної особистості зазнає не аби яких трансформацій. Як у ЗМІ, так і у вузькому колі близьких людей, частіше стали підніматися питання психологічного розвитку особистості, який би адекватно співвідносився з її стилем життя та умовами існування.

Кожна нова історична епоха, як яскраво свідчить історичний досвід людства, висуває нові вимоги не лише до соціально-типологічних якостей, якими має володіти особистість у нових умовах буття соціуму, але й до процесу її формування.

На жаль у погоні за високими результатами у навчанні та матеріальними благами ми забули або загубили належне ставлення до виховання духовності молоді. „Головні орієнтири цього процесу – визначення життєвих пріоритетів, пошук власних шляхів успіху, розуміння необхідності постійного вдосконалення своїх знань та вмінь і головне – слугування людям на основі накопичення у свідомості та поведінці моральних та духовних якостей” [1, с. 19].

Найважливішими основами реформи в освіті В. Вернадський зазначав принципи раціональності та духовності. Виходячи з власної концепції ноосфери,

вчений стверджував, що наукове знання повинно виступати „єдиною формою духовної культури, загальної для всього людства” [4, с. 5].

Сьогодні для більшості молодих людей існує лише горизонтальний розвиток особистості, тобто розвиток здібностей та емоційних проявів характеру. В результаті всі сили душі спрямовані не на пошук власного призначення, а на обслуговування самоствердження. А.Гармаєв зазначає, що духовне зростання особистості відбувається тільки шляхом вертикального розвитку. Це розвиток духовних сенсів, сил душі й духу [5, с. 30].

Таким шляхом необхідно формувати особистість молоді. "Це потрібно для нормального сприймання існуючої дійсності, для формування кращих якостей характеру, для створення щасливої родини. Духовний розвиток особистості може відбуватися лише на основі використання християнських принципів" [2, с. 20].

Майбутнє нашої держави залежатиме від змісту цінностей, які закладаються у світоглядні орієнтири молодих людей, а також від того, наскільки духовність стане основою їх життя. Це означає, що виховання молоді, підготовка її до самостійного життя завжди була і є однією з найважливіших проблем у житті суспільства. І головним завданням цієї роботи є набуття теоретичних знань, формування сучасних уявлень і поглядів на любов, кохання, шлюб, формування моральних та ціннісних орієнтирів. Сексуальність і статева любов є значними подіями в житті людей, і суспільство повинно приділяти їм належну увагу.

**Мета** повідомлення – визначити роль статевого виховання і сексуальної просвіти у формуванні сексуальної культури молоді.

**Постановка питання.** У нове тисячоліття людство увійшло з багатьма проблемами. Одна з них – статеве життя молоді, яке супроводжується знеціненням кохання, глибокими психічними травмами та розчаруванням. Тому статєва освіта покликана прищепити молодому поколінню вдумливе, свідоме й бережне ставлення до питань статі, всього, що пов’язано з ними.

Дослідження сексуальності і сексуальної культури молоді відображені у великій кількості праць і монографій таких вчених, як Е. Гідденс, М. Кле, Ф. Райс, М. Фуко та інших. Українські вчені проводять дослідження в галузі психології статі та сексуальності в останні 20 років. Переважно приділяється увага наступним питанням: вивченню теоретичних аспектів психосексуального розвитку – В. Пісоцький, вивченню проблеми гендерної психології та сексуальності – Б. Ворник, Т. Говорун та О. Кікінежді, формуванню сексуальної культури студентів – Л. Гридковець, впливу статевої ролі на розвиток особистості – А. Кочарян, взаємозв’язку сексуальних фантазій з психосексуальною поведінкою – М. Жидко, психології сексуальності та

сексуальних стосунків – С. Діденко, особливостям статево-рольового самовизначення хлопців-підлітків – В. Васютинський, впливу індивідуально-психологічних властивостей підлітків на особливості їх сексуальної поведінки – В. Москаленко, О. Сечейко, вивченню сексуальних практик підлітків – Л. Гридковець, Г. Сокурянська, уявлення про культуру як специфічну діяльність людини через свідоме осмислення своїх дій та вчинків – В. Давидович, Ю. Жданов, Н. Злобін, М. Коган, Д. Чейні. До російських вчених, які здійснюють свою науково-дослідницьку діяльність у цій сфері, відносяться А.І. Антонов, С.І. Голод, І.С. Кон, В.М. Медков, Є. Омельченко та інші.

На сьогоднішній день дослідники проблеми констатують, що після тривалого періоду так званого “безстатевого виховання” нині настали принципово інші часи.

Задачами освіти щодо підняття рівня сексуальної культури є виховання у молоді правильної позиції і правильного ставлення, по-перше, до власної статі, по-друге, до представників протилежної статі, по-третє, прийняття й аналіз тих поглядів із зазначених питань, які притаманні суспільству.

Нині значно зріс інтерес до серйозного обговорення проблем статі, статевого виховання, формування сексуальної культури. Найбільш гостро ці питання хвилюють молодь. Нині вона прагне якомога швидше реалізувати свої фізіологічні потреби. Відсутність своєчасної і правильної орієнтації у сфері сексуальної культури (моралі) звичайно позначається на інших аспектах поведінки молоді.

Проблеми сексуальності людини, сексуальної культури, її статевої поведінки ще й досі обминають всі ланки освіти (від дошкільної до вищої), а якщо й розглядаються, то поверхнево, узагальнено – особливо поза увагою залишилася сексуальна культура.

Сексуальна культура є, як відомо, складовою частиною загальної культури. Вона – інтегративний феномен, який складається за певних соціальних умов під впливом психологічних, соціально-психологічних та біологічних чинників. Дар сексуальності не дається людині в готовій, інтегральній формі. Обов'язком її є плекати та розвивати цей дар для добра свого та інших. Для молодих людей виховання у сексуальній площині повинно починатися з навчання позитивного ставлення до статевої. Багато хто з дорослих, особливо старше покоління, дуже негативно ставиться до будь-яких форм обговорення проблем статі, вважають, що ці знання приводять до сексуальної емансипації, розпущеності. Вони забувають або не розуміють того, що знання не може розбещувати, а моральні життєві позиції формуються лише внаслідок серйозного постійного культивування з

раннього віку. Сексуальність нерідко сприймається як щось нечисте та заборонене. Таке ставлення до сексу хибне.

Не секс винен у розпусті, а безкультурність, неволодіння відповідними знаннями. Застарілі моральні норми, забобони, традиції, релігійні обмеження перешкоджають формуванню сучасних наукових поглядів і засвоєнню їх молоддю.

Як свідчить аналіз літературних джерел, актуальним є питання психосоціальної адаптації молоді. Молодіжне середовище наповнене непереборними проблемами, вони давно перевищують критичну межу і загрожують соціальними вибухами. Просвіта молоді щодо формування сексуальної культури буде ефективною за умови дотримання певних принципів її реалізації. Формування особистості – це процес її соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального досвіду в результаті цілеспрямованих (виховних) і стихійних впливів [7, с. 5].

Критеріями оцінки ефективності сексуальної просвіти мають слугувати: позитивне ставлення до сексу як до морально-ціннісної категорії, сприйняття власного тіла, повага до осіб протилежної статі, сформовані настанови щодо цнотливості й утримання від ранніх та випадкових статевих контактів, розуміння необхідності стримувати сексуальні потяги та вміння контролювати їх вияви, знання правил збереження репродуктивного здоров'я і безпечної сексуальної поведінки та настанови на дотримання цих правил, ступінь сформованості особистої відповідальності за власне сексуальне життя [9, с. 74].

Сучасні уявлення про сексуальність багато в чому визначаються тим моральним, соціальним і психологічним значенням, яке надавали йому попередні покоління. Як вказував Мішель Фуко в своїй праці “Історія сексуальності”, зростання еротичної свідомості в сучасних країнах Заходу супроводжувався наполегливими спробами його пригнобити, однак сьогодні ситуація кардинально змінилась. В наявності – всюдишча присутність еротичних образів – прямих чи побічних, традиційних чи нетрадиційних. Сучасна молодь знаходиться в дуже складній ситуації вимушених інтерпретацій нових текстів, іміджів і фактів, що пов'язані з сексуальною поведінкою.

Сексуальна поведінка молоді часто набуває ризикованих форм, оскільки нерідко супроводжується низькою культурою статевих стосунків, недостатнім рівнем поширення контрацепції, особливо при перших сексуальних контактах. Те, що молоді люди прагнуть «злиття» (термін Г.Шихі, відомої дослідниці вікових криз особистості), майже ні в кого не викликає сумнівів. Водночас такого роду злиття в юнацькому віці рідко проходить без виникнення різних проблем у

взаємовідносинах із протилежною статтю. Часто їх причиною є надзвичайно сильний, але неусвідомлюваний вплив культурних стереотипів, які нав'язують засоби масової інформації, художні фільми, книги, виховання, сімейні взаємовідносини, особливо «сценарії», засновані на тому, що ми чули від своїх батьків чи близьких родичів [8, с. 95].

Нова й досить важлива тенденція в сексуальній сфері життя полягає в тому, що сексуально-еротична поведінка і мотивація до кінця емансипується від репродуктивної біології, пов'язаної з продовженням роду. Суспільна свідомість сприйняла той факт, що сексуальність не направлена лише на дітонародження, не має потреби у легітимізації і є самоцінною. Сексуальність – передусім це характеристика висококультурних міжособистісних взаємин.

Людину виховує життя, особистість та культура формуються під впливом усієї сукупності обставин її суспільного буття. Поняття культури охоплює характеристику не тільки різноманітних спільнот, але й особистості, її індивідуальну культуру. До індивідуальної культури можна віднести культуру почуттів, культуру стосунків, у тому числі подружніх, а також сексуальну культуру. Сексуальна культура залежить від індивідуально-психологічних відмінностей особистості, що зумовлюють переробку здобутої інформації, ефективність процесу навчання, формування динамічного стереотипу сексуальної поведінки. Формування сексуальної культури повинно мати певну концепцію.

Першорядне значення потрібно надавати родинному вихованню. Педагогічна культура родини завжди відображає певний рівень досягнень суспільства в галузі навчання й виховання підростаючого покоління. Сексуальні подробиці та сексуальні характеристики героїв, що тиражуються ЗМІ, стоять на заваді нормальному процесу сексуального самовизначення хлопців і дівчат. Молодь зазнає негативного впливу зарубіжної культури, в тому числі сексуальної. Крім того, збільшується розрив між поколіннями щодо сексуальних цінностей та поведінки: багато з того, що було абсолютно неприйнятним для батьків, діти вважають нормальним і природним. Тому можна з впевненістю відзначити, що статева освіта, формування сексуальної культури і виховання молодшого покоління є однією із найслабших ланок сімейної педагогіки [10].

Наступним проблемним кроком у формуванні сексуальної культури молоді є школа. На жаль, сучасна школа робить мізерний внесок у сексуальну просвіту. Підліткова соціальна спільність є особливою групою суспільства, яка займає маргінальну позицію в силу вікових особливостей та пов'язаної з ними невизначеністю статусу, несформованої життєвої позиції та ціннісно-нормативної системи. Хлопці і дівчата залишаються малоінформованими з питань



сексуального розвитку, сексуальних відчуттів, переживань інтимних стосунків. Намагаючись як можна скоріше перейти до статусу дорослих, підлітки некритично та спрощено сприймають інформацію про сексуальність особистості, а ліберальна сексуальна культура, характерна для сучасної реальності, сприяє цьому.

Предмети, які повинні покращити стан сексуального виховання, теми – стаття, секс, інтимні стосунки, дошлюбна сексуальна поведінка – по суті, залишилися поза навчальною програмою. Такий стиль сексуальної просвіти, як показало життя, є неефективним, адже інтереси, потреби, потяги особистості не можливо заборонити, їх можна лише спрямовувати у певне русло.

Оцінюючи проблеми психосексуального розвитку, важко не помітити великої прірви між рівнем сексуальної культури та першим набутим досвідом сексуальної поведінки, між фізіологічною, біологічною зрілістю та її соціальними, психологічними проявами [6].

Нині культуру статевого життя, сексуальну мораль визначає психогігієнічна доцільність і розуміння максимального забезпечення фізичного і духовного здоров'я, благополуччя і щастя людей.

Сексуальна освіта і виховання необхідні для того, щоб протистояти всім сучасним засобам масової інформації, які прагнуть підірвати мораль молоді, розповсюдити ідеологію, в якій сексуальність з її проблемами спеціально висувається на перший план. Представники цієї ідеології свідомо

розповсюджують теорії, які виправдовують сексуальну розбещеність у будь-якій формі і підтримують розпусту. Крім того, пропагують “вільну любов”, форми вільного шлюбу, пробний шлюб. Із ситуації, яку створено в нашому суспільстві ми бачимо, що такі впливи особливо небезпечні для молоді, яка не в змозі відразу відрізнити здорове сприйняття сексуальності від “вільної любові”, що пропагується.

Вища освіта, як відомо, є завершальним етапом формування особистості. Студент, який прийшов до системи вищої освіти, на початкових стадіях навчальної діяльності повинен, звичайно, освоїти базові знання, уміння та навички людини культурної на всіх рівнях життя. Вищі навчальні заклади мають мізер навчальних дисциплін, які б формували сексуальну культуру молоді, готували її до створення гармонійної здорової сім'ї.

Формування сексуальної культури молоді та створення психологічно здорової особистості буде більш ефективним, якщо відповідне ставлення до цього процесу стане на належний рівень. Це можливо лише за умови об'єднання зусиль усіх без виключення соціальних інституцій, що мають відношення до

навчання і формування особистості та зацікавлені в якісному вихованні молодого покоління.

Тому виникає нагальна потреба розробити програму системи неперервної сексуальної освіти: сім'я – школа – вищий навчальний заклад, підкресливши вагомість освітнього процесу ВНЗ, адже саме молодь з 17 до 25 років знаходиться у завершальній стадії формування, зокрема статевого.

Для того щоб досягнути бажаних результатів у формуванні сексуальної культури молоді, потрібно підготувати педагогів, психологів, медиків з цілим рядом відповідних якостей, які повинні бути ерудованими спеціалістами; мати добрі знання з усіх проблем, які відносяться до статі; правильно і глибоко розуміти особистісні взаємостосунки молоді, їх психологію; уміти дохідливо і без зніяковіння вести мову про емоційно забарвлені події життя; не мати забобонів щодо проблем статі, які б заважали роботі; бути комунікабельним, уміти викликати у молоді довіру до себе; уміти приймати без упередження сексуальність як явище [3, с. 18].

**Висновки.** Стан сексуальної культури суспільства суттєво впливає та формує сексуальні норми індивіда, його сексуальну поведінку, систему цінностей, заборон та правил.

Потрібно зазначити, що підвищення освітнього рівня, розширення наукових знань молоді – необхідна умова зрушень у розвитку їхньої статевої свідомості, підвищення сексуальної культури, виникнення усвідомленої потреби будувати інтимні стосунки на кращих взірцях етнічної, психологічної, сексуальної культур. Сексуальна освіта і виховання дозволить молоді розібратися в помилкових і шкідливих теоріях. Оволодівши всім багатством сексуального досвіду і створюючи нові цінності, молодь тим самим вдосконалює себе.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко М.О. Лялькотерапія як один з методів виховання духовних пріоритетів у дитини / М.О. Антоненко // Збірник наукових праць «Простір арт-терапії» Вип. 1(7).-К.:Арттерапевтична асоціація, 2010. – С. 4-11.
2. Антоненко М.О.Впровадження новітніх засобів навчання у викладанні курсів психологічного спрямування / М.О. Антоненко // Вища освіта України. – Додаток 4, том V (23), – К.: «Гнозис», 2010. – С.19-25.
3. Бабюк І. О. Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів: навч.-метод. пос. / І.О. Бабюк, Н.Є. Бенюх, А.І. Авраменко. – Донецьк:ДООС, 1998. – 30 с.
4. Вернадский В.И. Письма о высшем образовании в России/ В.И. Вернадський // Постметодика. – 2001, №5. – С. 3-8.

5. Гармаев А.Ц. Психопатический круг в семье / А.Ц. Гармаев. – Минск: Лучи Софии, 2002. – 320с.
6. Говорун Т.В. Сексуальність та статеве поведінка в Україні (Проблеми сьогодення та перспективи) / Т.В. Говорун, Б.М. Ворник – К., 1995. – 51 с.
7. Кравець В.П. Статеве соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості: Монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 476 с.
8. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. статей/ За ред. Т.М. Титаренко. – Луцьк: Ред.-вид. від. «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. – 110 с.
9. Петрунько О.В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків / О.В.Петрунько. – К.: ДЦССМ, 2004. – 80 с.
10. Джерела формування сексуальної культури. [Текст]: монографія // Формування сексуальної культури молоді: монографія / Авт. О.М. Балакірева та ін.; За заг. ред. О.О. Яременка. – Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2004.

УДК 371.78

Олена Хрущ

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [oh73@i.ua](mailto:oh73@i.ua)

## ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ДУХОВНОСТІ

*Збереження здоров'я учнів є одним з основних завдань сучасної школи. Здорові діти – це здорова нація. Психічне здоров'я учнів можливе за умови створення у школах доброго психологічного клімату і гуманних демократичних взаємин між учителями й учнями. Формування духовності можливе лише на базі психічного здоров'я учнів.*

**Ключові слова:** психічне здоров'я, гуманність, духовність, духовне здоров'я.

*Preserving the pupils' health is one of the primary goals of modern school. Healthy children means the healthy nation. Pupils' mental health is possible under condition of creating at schools the health preserving environment and use of humane democratic relations of teachers and pupils.*

**Keywords:** *mental health, pedagogical technologies of health preserving, humanism of relations, psychological service, mentality.*

**Постановка проблеми.** Слова римського імператора Ювенала: «У здоровім тілі – здоровий дух» стосуються не тільки соматичного здоров'я (тіла) але й психічного (душі). Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів викликає занепокоєння держави, громадськості, батьків. Спостерігається тенденція до погіршення здоров'я і фізичної підготовленості школярів. Зростає не лише кількість захворювань, що пов'язана з функціонуванням опорно-рухового апарату (1992 р. – 31,9%; 2006 р. – 67,1%), серцево-судинної системи (відповідно 14,5% – 28,2% від загальної кількості захворювань серед школярів), зростає і кількість учнів, що мають певні відхилення у психічному розвитку [1].

Якщо причинами соматичних захворювань є несприятливе навколишнє середовище, погіршення санітарно-гігієнічних умов навчання і виховання, поширення шкідливих звичок серед учнів, то причини відхилень у психічному розвитку школярів більш складні й часто знаходяться в навчально-виховному процесі, в неправильних взаєминах у парах «учитель – учень».

Аналіз багатьох досліджень і публікацій видатних вчених минулого М.О. Бернштейна, Г.С. Костюка, О.Р. Лурія, О.О. Ухтомського та сучасних відомих психологів та педагогів А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, М.Й. Боришевського, С.Д. Максименка, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, свідчить, що причинами відхилень у психічному здоров'ї є відсутність комфортних міжособистісних відносин у колективі, наявність значної долі авторитаризму у навчально-виховному процесі, недостатнє використання здоров'язберігаючих технологій навчання дітей, відсутність належного психологічного супроводу тощо.

Метою даної статті є виділення не вирішених наукою і практикою сьогоденних проблем психічного розвитку учнів, привернення уваги педагогічної громадськості, практичних психологів, батьків до проблеми психічного розвитку учнів та формування на цій основі духовності школярів. Збереження психічного здоров'я учнів – найважливіша вимога до діяльності всіх вчителів, вихователів, батьків тощо. «Здорові діти – духовно здорова нація» – сьогодні не закличне гасло, а тривожне попередження. Смертність переважає народжуваність. За різними даними, щорічно населення України зменшується на 325 тис. осіб. Тому в тезах доповіді Міністерства освіти і науки на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. чітко визначено, що одним із основних завдань сучасної школи є створення гуманного освітнього середовища для розвитку здорової дитини,

формування в учнів свідомого ставлення до життя і здоров'я, оволодіння навичками безпечного життя і здорової поведінки. Здорове покоління – запорука стабільного розвитку держави, один із чинників її позитивного міжнародного іміджу [2].

Для покращення психічного здоров'я учнів необхідно ширше впроваджувати здоров'язберігаючої технології навчання, а в гірських умовах необхідно ще й посилити психолого-педагогічний супровід дітей.

Особлива надія покладається на навчально-виховний процес, в якому дитина перебуває тривалий період свого найбільш інтенсивного розвитку – від 6–7 до 17–18 років.

У період переходу від дитинства до юності школярі найбільш чутливі, щирі і відкриті до оточення. Якщо ж шкільне оточення не враховує потреби, інтереси, індивідуальні дані та можливості учнів, які школі більше дбають про виконання навчальних програм, аніж про фізичний і психічний розвиток дій тоді процес навчання стає чинником психічного нездоров'я.

«Психічне здоров'я, – на думку відомого психолога, академіка С.Д. Максименка, – треба розуміти аспект здоров'я *взагалі*, який наголошує на етапі душевного комфорту, відсутності патологічних психічних проявів і здатності до ефективної діяльності й саморегуляції відповідно до власних (відрефлексованих) цілей та інтересів людини» [3].

Окремі психофізіологи розглядають такі психічні хвороби, як депресія, біполярні розлади, шизофренію як соматичні (фізичні) захворювання, що основою своєю можуть мати генетичну схильність хвороби, порушення мозкових структур чи біохімічних процесів.

Ми розглядаємо їх все-таки як психічні недуги, тому що вони пов'язані з мисленням, емоціями, переживаннями тощо. Психічний стан людини, її настрій, спосіб мислення, особистісні переконання – все це належить до сфери психології здоров'я.

«У кожному стані так чи інакше відображено духовне, душевне (психічне) і тілесне буття людини», пише дослідник Л.В. Куликов [4, с. 10]. В яких станах перебувають учні в навчальному процесі? Відповіді на жаль, не завжди втішні: 70-75% часу на уроці окремі діти перебувають в стані невпевненості у своїх силах, а звідси підвищена тривожність, хворобливі переживання, небажані установки та інші граничні стани. Психічні стани «...є дійсним індикатором індивідуальності», вони не тільки відображають психічні явища, але й формують їх. Це треба розуміти так, що психічні стани «впливають на інші психічні явища, змінюють, добудовують, перебудовують їх. Так думка, уявлення чи образ пам'яті



може викликати певний стан особистості..., але разом із тим він може змінити цю думку чи фантазію народити новий зміст, врешті-решт, обумовити появу нової думки» [5, с. 187].

Таким чином, від психічного стану учня, його психічного здоров'я залежить сприймання ним навчального матеріалу, формування понять, думки тощо. Тому навчання треба розглядати і як важливу діяльність дитини, і як особливий її психічний стан. Якщо даний стан тривалий час буде негативним, якщо учень не може реалізуватися в навчанні або за якихось причин не може вчитися, тоді виникає психічне нездоров'я – розлади, переживання, стреси тощо. Така закономірність стосується всіх людей, але найгостріше проявляється в дитячому віці, коли формується особистість, основи її духовності, її психічне душевне "Я" як сплав засвоюваного соціального досвіду з власною активністю.

Виникає питання: чому діти хворіють від навчання? Наука дидактогенія відповідає: справа не в навчанні, а в тому, як воно відбувається, в яких станах перебувають діти в процесі навчання.

Вчені-педагоги дають різні визначення процесу навчання, але, з нашого погляду, його здоров'язберігаючу основу виділив академік С.Д. Максименко: «Навчання – це складна життєва ситуація, створена двома особистостями: одна з них привласнює культурно-історичний досвід, переплавляючи його в своє психічно-духовне, а інша – надає їй цей досвід і створює можливість привласнення, а отже, зростання. Саме ця взаємодія двох нерівних (молодшого – учня і старшого – вчителя, носія досвіду) і є тією суперечливою цілісністю, "клітинкою", яка продукує все розмаїття навчального процесу і визначає його сутність» [2]. На думку вченого, здоров'я учасників цієї життєвої ситуації буде визначатися тим, як вони її вибудують. Як бачимо, С.Д. Максименко спеціально підкреслює єдність психічного і духовного, що разом формуються у процесі навчання.

Суттю здоров'язберігаючих технологій навчання є оптимальна його побудова, яка сприяє психічному здоров'ю дитини.

Найбільше психологічного супроводу і підтримки потребують діти гірських шкіл, де часто обмежене спілкування з дорослими і вчителем, де педагог виконує функції і батька, і матері, які на заробітках, де до вчителя тягнуться як до рідного.

Якщо учень довго залишається без активної і гуманної допомоги старшого, в нього стрімко зменшується здатність засвоювати й усвідомлювати матеріал. Настає стан, дуже схожий на психічне захворювання "сплутання свідомості", знижується мотивація, починаються негативні зміни стану здоров'я. Все вище назване призводить до збіднення духовного світу дитини.

Таким чином, з погляду психології основним у формуванні духовності є організація правильної взаємодії двох особистостей і моральна атмосфера, яку вони створюють. Таким чином, духовність найуспішніше формується тоді, коли вчитель стоїть не над учнем, а поряд із ним, коли рука учня – в руці вчителя, коли вони ідуть поруч, а не учень за вчителем.

«Зона найближчого розвитку», за Л.С. Виготським, – це той простір соціального існування, в якому дитина може розвиватись лише за допомогою дорослого. Про це треба постійно і поурочно нагадувати вчителям, особливо тих шкіл, де діти в силу природно-географічних умов та гірського ландшафту потребують належної психологічної підтримки.

Виходячи з того, що формою існування психіки людини є психічний стан, а способом вираження цього стану є переживання, вчителям треба повсякчас мати на увазі, що учні завжди перебувають у якомусь стані – радості чи смутку, задоволення чи розчарування, захоплення чи байдужості тощо. Це різні стани, вони змінюють один одного дуже часто, але вони існують, їх потрібно помічати і спілкування з учнями, навчання їх будувати відповідно до цих психічних станів.

Навчання – це стан, у якому учень проявляє свої людські, духовні потреби в пізнанні, в дружбі, любові, істині, красі тощо. Незадоволеність потреб викликає психічне захворювання особистості (метапатологію, за А. Маслоу). Тільки атмосфера доброзичливої допомоги, співчуття, моральності та гуманності в непростих ситуаціях навчання забезпечать дітям комфорт і здоров'я.

Угорський психолог Ф. Лерш, вивчаючи психічні стани особистості, розглядав їх як «діалог особистості з навколишнім світом», а її переживання – як відображення цього діалогу [6, с. 95].

"Діалог" у процесі пізнання світу і пов'язаних з цим переживань, за Ф. Лершем, містить в собі чотири ланки динамічно взаємно залежних "душевних процесів":

- сприйняття світу та орієнтація в ньому;
- потреби, намагання і бажання;
- емоції, інтегровані в загальний процес душевного життя;
- діяльність як відповідь людини в її діалозі зі світом.

Із цієї чотирьохступеневої моделі психічних станів Ф. Лерш робить висновок: «...цей чотирьохланковий циклічний процес психічного життя вмонтований в те, що само собою не є процесом, а саме - в стани настрою, відтінки яких пронизують всі переживання» [6, с. 96].

Таким чином, будь-яка здоров'язберігаюча технологія має бути спрямована на психологічну підтримку як у сприйнятті світу (пізнанні), так і усвідомленні

потреб, намаганнях і бажаннях, задоволення чи незадоволення яких неминуче викличе певні емоції, і аж до практичної діяльності з реалізації себе у світі.

У зв'язку з цим потреба учня, особливо молодшого школяра з його відкритістю, некритичністю, відсутністю психологічних механізмів захисту і відповідно дуже чутливого до підтримки дорослого і потребує надійного психологічного супроводу і підтримки. Все назване є запорукою збереження здоров'я в процесі навчання.

Знання, духовні новоутворення, творче мислення з'являться на тлі здоров'я, душевного спокою, гармонії взаємин із навколишнім соціальним і природним середовищем.

Сьогодні в Україні за підтримки Всесвітньої організації охорони здоров'я створюється національна мережа шкіл сприяння здоров'ю. Показовим є те, що у 2006-2007 н. р. на Всеукраїнський конкурс захисту сучасної моделі "Школи сприяння здоров'ю" подано 294 проекти. Це свідчення наявності великої проблеми і намагання сотень колективів узяти участь у її розв'язанні.

На вирішення проблеми створення здоров'язберігаючого середовища в школі має бути спрямована діяльність психологічної і соціальної служби.

За небагато часу, що минув після введення в школах посад практичного психолога і соціального педагога, вже багато що змінюється на краще. Хоч поволі, але все більше вчителі переходять від директивної педагогіки примусу до співробітництва, від школоцентризму до дитиноцентризму. Авторитарні методи роботи з дітьми замінюються демократичними, гуманістичними.

Досвід показує, що лише в тих школах, де керівники усвідомили необхідність за нових умов будувати нові, більш людські взаємини з учнями, практичний психолог і соціальний педагог є їх першими помічниками. Саме вони сприяють адаптації учнів до суспільних змін, піклуються про збереження психосоматичного здоров'я дітей, їх духовності, допомагають вразливим категоріям (сироти, інваліди, без батьківського піклування, з малозабезпечених сімей, батьки яких тимчасово працюють за кордоном тощо).

На жаль, далеко не у всіх школах введено посаду практичного психолога. На Підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 17 серпня 2007 р. зазначалося, що «надзвичайно важливим є питання кадрового забезпечення психологами і соціальними педагогами сільських шкіл» [1].

У 27 районах Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської та Чернівецької областей, де в населених пунктах зі статусом гірських працює 648 шкіл і навчається 126341 учень, у десятках навчальних закладів відсутні практичні психологи навіть там, де нормативи дозволяють мати цих спеціалістів. В

Чернівецькій області забезпеченість практичними психологами становить лише 37,1% (нормативна чисельність 762, працює 283), у Закарпатській області забезпеченість становить 44,3% (нормативна кількість має бути 928, наявних 411), у Львівській області забезпеченість 45,2% (норматив 1565, працює 708), в Івано-Франківській області ситуація краща від загальної по Україні (44% від потреби) – забезпеченість 65,7% (нормативна чисельність 772, працює 507 практичних психологів).

Із вищевикладеного можна зробити низку висновків:

– весь навчально-виховний процес у загальноосвітній школі має бути спрямований не лише на засвоєння суми знань, але й на формування духовності, що можливе на базі психічного здоров'я учнів;

– збереження здоров'я учнів, у тому числі психічного, вимагає належного здоров'язберігаючого середовища;

– інновації та нові технології навчання і виховання учнів мають передбачати не лише освітні завдання, але й широко включати здоров'язберігаючу складову як пріоритетну в роботі з дітьми;

– відповідно до вимог часу, демократизації суспільного укладу й міжособистісних взаємин потрібно усувати авторитаризм у стосунках із дітьми і розглядати їх як найвищу цінність держави і суспільства.

У зв'язку зі специфікою роботи гірських шкіл рекомендуємо створити регіональні програми "Здорова дитина", організувати "Школи сприяння здоров'ю", "Школи радості" тощо. Критеріями сучасної школи мають бути здорові, духовно багаті учні з якісними знаннями і розвинутими компетентностями, що дають змогу випускникам шкіл брати активну участь у житті суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / Станіслав Ніколаєнко. Тези доповіді Міністра освіти і науки України на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. // Освіта України.
2. Освіта України. – 2007. – 10 серпня.
3. Максименко С. Навчання і психологічне здоров'я особистості / Сергій Максименко // Освіта України. – 2006. – 22 серпня.
4. Принцип развития в психологии / Под. ред. Л.И. Анциферовой, Г.С. Костюка. – М.: Наука, 1978. – С. 10.
5. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К., ООО "КММ". – 2006. – С. 187.

6. Лерш Ф. Розуміння особи у психології // Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. – К.: Пульсари, 2001. – С. 95-96.

УДК 159.922.2.

**Йосип Цимбрикевич,**

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ*

### **ЛЮДИНА ПСИХОЛОГІЧНА**

*У статті йдеться про психологічні підходи до проблеми природи людини. Психіка орієнтує людину в навколишньому середовищі, є системою регуляції та саморегуляції. Свої функції вона здійснює за допомогою нервово-мозкових процесів, функціональних систем, відображення властивостей зовнішнього і внутрішнього середовищ, вираження себе через потреби, інтереси, цілі, бажання, мотиви. Людина психологічна – індивідуальний суб'єкт зі складною системою взаємодії свідомого і несвідомого, внутрішньо-чуттєвого і зовнішньо-рухового, споглядання, діяльності, поведінки, вчинку.*

**Ключові слова:** *психіка, психічне, людина психологічна.*

*The article deals with psychological approaches to human nature. Psyche orients the individual in the environment, is a system of regulation and self-regulation. Their functions it performs using nerve- brain processes, functional systems display properties of the external and internal environments through self expression needs, interests, desires, goals and motives Man psychological – complex system of interaction between, conscious and unconscious internal and external sensory – motor contemplation activities behaviour act.*

**Key words:** *psyche, mental, psychological man.*

Психіка людини, психічне пов'язані з подразненням (фізико-хімічні впливи), збудженням (зміни в нервовій системі), відчуттям, почуттям, мисленням (зміни у свідомості), рухами, діями, поведінкою, вчинками (просторово-часові зміни в рухах людини). Внутрішнє психічне – безпосередня даність (відчуття, переживання), непросторовість, нематеріальність. Зовнішнє психічне – рухи, дії, звуки, мова. Фізіологічне і психічне – єдиний процес. Але психіка – вищий рівень одного і того ж фізіологічного процесу на основі взаємодії людини з предметами, явищами, людьми, із самим собою. І. Сеченов пояснював, що в руховій активності



містяться «елементи думок». Образ локалізується не всередині мозку, де він виникає, а відноситься до зовнішнього предмета. Психіка – функція не нервової системи і мозку, хоча вини мають безпосереднє відношення до неї, а людини (окреме виникає із цілого). Психічні явища протікають за законами гештальта.

Психіка виникає там і тоді, де організм змушений вдаватись до пошукової поведінки, гнучкого пристосування до середовища або протидіяти йому. Формується здатність до дії. А на рівні людини у внутрішньому плані має місце ідеальне програвання дій. До таких біологічних процесів як засвоєння речовин, виділення, ріст, розмноження тощо психіка додає інші форми активності живого – нематеріальні утворення як певні аспекти життя (Воно, Я, Над-Я), риси, функції, установки, почуття (екстраверсія й інтроверсія, почуття вищості і нижчості, дружелюбність і агресивність і т. д.), зовнішні рухи, дії, поведінка, вчинки. З'являється сигнальна система. І психіка забезпечує більш ефективне пристосування до середовища – шляхом зміни руху, дій, поведінки, а не зміни організму чи окремих органів. Психічне пристосування – це повільна зміна в поведінці, яка успадковується та індивідуальне навчання, швидкі реакції. О. Леонтьєв пише, що психіка виникла у зв'язку з переходом до життя в однорідному гомогенному середовищі, до життя в неоднорідному, гетерогенному, дискретному, де існують окремі речі та явища. Діяльність (тобто різні рухи та дії) лежать в основі розвитку психіки [1, с. 94].

Не тільки діяльність є основою розвитку психіки. Існує детермінація і зсередини суб'єкта, як буде показано далі. Психіка має і біологічне (додіяльнісне) походження, наприклад, архетипи аніма та анімус є вродженими і походять від андрогенної природи людей, коли не розрізнялась чоловіча і жіноча стать. До речі, наявність архетипів доводять, *по-перше*, що і психіка успадковується, і, *по-друге*, не тільки індивідуально, але й соціально, колективно (колективне несвідоме). Психіка має також індивідуальне походження. Кожен індивід формується не тільки на основі спадковості, зовнішнього впливу та діяльності, але й на основі своїх власних устремлінь, творчих сил, самодіяльності, самовиховання, самоутвердження. Кожна людина додає щось своє у цей світ, в якому живе. Звідси і різноманітність світу, інновації, подолання старих традицій і загальний поступ. Індивідуальне походження психіки теж може бути додіяльним.

У психології радянського періоду філософська категорія «діяльність» як і «відображення» були ідеологічним захистом для вчених, щоб зберегти психологію як науку, допомогти їй вижити. В рамках діяльнісного підходу психологія збагатилась багатьма знаннями, особливо щодо дії як сутнісного

вираження психіки. Було вивчено: знаряддеві дії, сенсорні дії, мнемічні, орієнтовно-дослідницькі, предметно-практичні, виконавчі, мимовільні, мисленні, інтелектуальні. Досліджувались окремі форми діяльності : спілкування, гра, навчання, праця, діяльність оператора в системі управління і т. д. Тобто діяльнісний підхід у психології можливий і потрібний, але біда (і вина деяких учених), що він універсалізувався, утверджувався як остаточна істина.

Недостатність діяльнісного підходу, його уразливість відчували і самі творці діяльнісного підходу – С. Рубінштейн і О. Леонтьєв. С. Рубінштейн до діяльності додавав свідомість і писав про єдність свідомості і діяльності, а потім відказався від діяльнісного підходу. О. Леонтьєв долучав мотив, В. Давидов – потребу, П. Гальперін – осмислення, Г. Щедровицький – мислення ( і вийшло його знамените «миследіяльність»). Коли О. Леонтьєв запитав М. Мамардашвілі: «З чого починалася людина?», то він відповів: «З плачу за померлим, тобто з почуттів, а не діяльності. Психологічній людині притаманно чуттєвомиследіяльність».

П. Гальперін, Д. Ельконін пробували діяльність замінити орієнтацією як ідеальним образом, ідеальною дією. Але виявилось, що не можна зводити психіку як до діяльності, так і до орієнтації, до рефлексу, до реакції, до асоціації, до гештальтів, до поведінки, до переживання, до відчуттів і почуттів. Щодо редукції психіки до орієнтації, то В. Зінченко зауважує: «орієнтуватись в ситуації *суб'єкту* корисно, інколи навіть не шкідливо підняти над ситуацією і дозволити собі проявити надситуативну активність». Але *людині* явно замало. Вона повинна бути вільною у своєму розвитку і поведінці. Їй бажано мати душу, яка *суб'єкту* зовсім не обов'язкова. При цьому душу з її усіма атрибутами: з пізнанням, почуттям, волею. Людина повинна жити у світі, в тому числі і у своєму власному, будувати образ світу, а не тільки орієнтуватись в небезпечній ситуації.[11, с. 71].

Радянська психологічна теорія діяльності мала ще і такий недолік (характерний і для радянської марксистської філософії, марксизму-ленізму в цілому): вона не приймала до уваги і не доповнилася іншими діяльнісними теоріями, зокрема, праксеологією Т. Котарбінського, прагматизмом Дьюї, творчою еволюцією А. Бергсона. Можна йти від діяльності до психіки, до свідомості, до особистості. Але є і потреба у зворотному шляху: від психіки, від свідомості, від особистості до діяльності. Перш, ніж щось робити, людина відчуває, сприймає, споглядає зовнішній світ, переживає його, відчуває потребу в чомусь, а потім думає, що робити і як діяти. Людина – чуттєвомиследіяльнісна істота.

Життєвий досвід, різні міркування про людину, прояви її талантів і геніальності, наука давали немало доказів того, що людині притаманна глибина духу, свідомості, внутрішня свобода, свобода дії, свобода волі. В. Гумбольдт писав: «Обумовлена натхненням діяльність генія залишається йому самому незрозумілою. Вона не йде протореними шляхами... Тут неможливо щось розрахувати, не можна навіть передбачити... Діяльність генія підпорядкована своїм законам і в момент творення не допускає жодних інших впливів на твір, крім тих, які викликані загальним станом творця... геній видобуває необхідне із глибин власної свідомості» [12, с. 146]. Ми тепер знаємо, що в тій психічній глибині знаходяться і несвідоме (індивідуальне і колективне), і архетипи, і потяги, і світоглядні універсали тощо. Людина не тільки рефлекторна, але й рефлексивна. Вона, роблячи якісь помітки на деревах, зав'язуючи вузли чи якісь інші символічні операції, щоб не забути виносить запам'ятовування назовні, об'єктивує свою думку. Рухи відчуваються зсередини, переживаються, формується новий функціональний орган індивіда, створюється осмислений динамічний образ, внутрішня форма руху, образ потрібної дії. Так прокладається шлях від внутрішньої форми до зовнішньої.

Психологія як наука користується такими підходами: природничо-науковий, соціально-гуманітарний і філософський. Плідних результатів можна досягти тоді, коли ці підходи застосовують в їх взаємному зв'язку. Американські психологи Л. Хьелл і Д. Зіглер саме філософським підходом виділили дев'ять полярних понять, які характеризують природу людини. Ось вони: свобода-детермінізм, раціональність-ірраціональність, холізм-елементалізм, конституціоналізм-інвайронменталізм, змінюваність-незмінність, суб'єктивність-об'єктивність, проактивність-реактивність, гомеостаз-гетеростаз, пізнаваність-непізнаваність [2, с. 40]. Можна було б ще додати: суще-повинне, спадкове-набуте, біологічне-соціокультурне, тілесне-душевне, матеріальне-духовне.

Деякі з цих полярних понять мають загальнонауковий, а не строго філософський характер. Тому, наприклад, «конституціоналізм-інвайронменталізм» означає внутрішнє-зовнішнє, «проактивність-реактивність» – самодетермінація-детермінація, «гомеостаз-гетеростаз» – тотожність-відмінність. В людській життєдіяльності такі протилежності взаємопереплітаються, взаємодіють і на основі цього можна формулювати певні психологічні закони. Наприклад, щодо «конституціоналізму-інвайронменталізму», тобто зовнішнього-внутрішнього можна сформулювати такий закон: поведінка людини є результатом взаємодії конституції і оточуючого середовища, індивідуальних відмінностей та

ситуаційних факторів, внутрішнього і зовнішнього. Це є інтеракціоністський закон поведінки особистості.

По суті такі психологічні закони можна вивести щодо кожної пари протилежних понять (за якими криються протилежні реальні явища). Основне в цих законах поєднання протилежностей. І таке поєднання є постійним, повторюваним, суттєвим, необхідним, тобто законом, оскільки саме буття-життя людини є суперечливим, здійснюється завдяки різним зовнішнім впливам і особливим внутрішнім сприйняттям, реакцією, відповіддю. В людській життєдіяльності постійно поєднуються свобода і необхідність (детермінізм), раціональне і ірраціональне, ціле (холізм) і частина (елементалізм), внутрішнє і зовнішнє, змінюваність і незмінність, суб'єктивне і об'єктивне, активність і пасивність, тотожність і відмінність, пізнаваність і непізнаваність, спадкове і набуте, природне-біологічне і соціокультурне, суще і повинне, загальне (типове) й окреме (унікальне). Кожна людина як психологічна істота (людина психологічна) в кожному конкретному випадку виявляє певну міру цих протилежних положень.

Психологи як і інші науковці свідомо і несвідомо схиляються до тої чи тої філософії: матеріалізму чи ідеалізму, емпіризму чи раціоналізму, екзистенціалізму чи феноменології, позитивізму чи структуралізму і т. д. А ці філософські напрями, вчення треба поєднувати і в такому випадку легше буде зрозуміти людину як найскладніший об'єкт пізнання. Л. Виготський своєю культурно-історичною теорією вивчав роль знаків, символів в розвитку психіки. Але людина у своїй життєдіяльності має справу не тільки із знаками та символами, але й реальними речами. Її життєдіяльність не тільки символічна, формальна, але й предметна, змістовна, реальна.

Інший російський психолог О.М. Леонтьєв у своєму діяльнісному підході, теорії інтеріоризації психічне розуміє як перехід від зовнішнього до внутрішнього (тобто від речей до ідей, від матеріального до ідеального). Але в реальності має місце і протилежне – від ідей до речей, від ідеального, духовного до матеріального. Людина розумна починає з думки, ідеї (архітектор, як писав матеріаліст Маркс, спочатку має образ споруди в голові, ідеально). Щоб виготовити найпростіше знаряддя праці наш предок виходив з своєї думки, що , наприклад, камінь можна обтесати, обробити і тоді використати для зняття шкіри з вбитої тварини чи для інших способів обробки речей. Людина йшла від ідеї до речей і до праці ( діяльності). Людина створила працю, а далі праця, практична діяльність розвивали людину, формували її, створювали (тому частково справедливе і протилежне – праця створила людину). В суспільно-історичному житті, в культурі первинним і визначальним є свідомість, мислення, дух, а

вторинним є матеріальний світ, створений людиною («друга природа»). Звичайно, існує і зворотний зв'язок, зворотний вплив суспільного буття на суспільну та індивідуальну свідомість. Генетично первинним є матерія, природа.

Але й тут є проблеми. Російський філософ В. Сагатовський пише: «... я вважаю свободу і творчість атрибутами буття в цілому (що, зрозуміло, не відміння їх якісної специфіки на людському рівні)» [3, с. 86]. І він посилається на Маркса, який побачив у спонтанному відхиленні атома від прямої лінії, що припускав Епікур, душу, ідеальне начало. « Без такого фундаменту, – пише далі В. Сагатовський, – в самій основі буття не можна... пояснити і виникнення людської свободи» [3, с. 86]. Пізніше Маркс у «Святому сімействі», будучи повністю матеріалістом (і заклавши тут основи історичного матеріалізму) до властивостей матерії відносив «стремління, життєвий дух, напруження», муку матерії і вважав матерію суб'єктом усіх змін [4, с. 78]. Войовничий матеріаліст Ленін у праці «Матеріалізм та емпіріокритицизм» припускав, що в самій будові матерії лежить така властивість, розвиток якої веде до виникнення відчуття. Такою властивістю він вважав відображення.

Що буттю, матерії притаманна творчість ми переконаємося на кожному кроці, дивуючись і милуючись розмаїттям неживого і живого. Природа – неперевершений творець. Людина вчиться творити у природи і досягла вражаючих успіхів. І. Пригожин в своїх синергетичних дослідженнях довів, що матерії притаманні самоорганізація, саморозвиток, рух від хаосу до порядку, від нерівноважності до рівноважності і навпаки. У природі має місце випадок, ймовірність, нестійкість, нелінійність в рухах елементів наявних структур, невизначеність [5, с. 8-11]. І творить вона не тільки типове, повторюване, але й специфічне, унікальне, справді нове в точках біфуркації. Унікальність як неповторне начало суб'єктивності, екзистенції Сагатовський теж прилучає до атрибутів буття. Він пояснює: «Для мене *унікальність* є вихідне начало суб'єктивної реальності, визначаючи зсередини спрямованість діяльності суб'єкта і характер інтерпретації отриманої інформації, *принципально неструктуроване і тому необ'єктивоване* (невизначиме загальнозначимими засобами)» [3, с. 87]. Заслуга екзистенціалізму якраз полягає в тому, що вони людину вважають унікальною істотою, яку не можна повністю об'єктивувати і формалізувати, як це робить наука з іншими об'єктами пізнання.

Свобода, спонтанність є детермінацією зсередини, є внутрішнім середовищем, вихідним началом суб'єктивності. Тейяр де Шарден вважає, що внутрішнє, спонтанне, свідомість є тотожними, виражають одне і те ж. Тепер стає зрозуміло, чому людина починає діяти з певних думок, ідей, свідомості, з свого



духу, ідеального, чому вона спочатку творить працю, а потім праця її, бо спонтанні дії притаманні самому буттю, матерії, тим більше людині як розумній істоті. Можливо у світобудові, бутті існують одвічно в якомусь виді не тільки матеріальне, але й ідеальне. Матеріальне можливо містить в собі свою протилежність – ідеальне, і воно стає то первинним, то вторинним. А ідеальне містить в собі матеріальне і теж може бути, то первинним, то вторинним. Адже думка, як тепер доведено є матеріальною і тому може впливати на інші предмети і людей. Але ж вона і ідеальна ( річ про яку думають не міститься в голові).

Тейяр де Шарден вважав, що свідомість присутня будь-яким рівням буття. А фізик Г. Шіпов доводить, що порядок у світі здійснює « поле свідомості», носієм якого є первинне торсіонне поле, яке виникає при інерційному русі з крученням [6, с. 73]. Свобода, спонтанність, внутрішнє, суб'єктивне, свідомість (як одне і теж) є самовизначенням волі і дії, відхиленням від прямолінійності і переходом до нелінійності, а потім і до мережі, відходом від детермінізму і вираженням самодії, самопричинності. Таке напруження матерії, така мука її завершується створенням чогось унікального.

Свобода – основа творчості, вибір нових рухів, дій, шляхів, «...свобода є найбільш глибокою основою суб'єктивності, задає інтенцію до вибору із наявних можливостей і творчості можливостей ще не даних. Спрямованість до *творчості* – це ядро свободи»[3, с. 93]. В. Сагатовський продовжує міркувати: «Вихідна суб'єктивність ( екзистенція, душа ) існує лише через те чи інше відношення до трансценденції, духу. Характер цього відношення робить нашу творчість будівничою, відповідальною перед світом (соборним і софійним),або егоцентричним,що протистоїть світові. На «виході», тобто в процесі реалізації та «втілені» творчість не може не рахуватись з законами об'єктивної реальності» [3, с. 94]. Людська творчість, створюючи нові предмети, явища, процеси «довизначає буття», як висловлюється Сагатовський, тобто додає до наявного буття щось нове, неповторне і починає нову «стрілу часу», новий порядок, новий світ (скажімо антропосферу, ноосферу, техносферу).

Але не все так гладко і успішно. Порядок створюється із хаосу, хаос із порядку. Так вчить знаменитий синергетик І. Пригожин. Та людина перетворюючи природу не має справу з хаосом, а з певним порядком ( в якому є і елементи хаосу, тобто випадки, невизначеності). По суті вона один порядок переводить в інший (наприклад, видобуває нафту і перетворює її на бензин; або капіталізм змінює на соціалізм). Невідомо, що з того в кінцевому результаті вийде, якщо брати до уваги перетворення природи. Будь-який людський витвір змушує перетворювати природні речі в ентропію, хаос, «в гору відпрацьованого

шлаку», що і веде до екологічних криз. Сьогодні повітря, вода, ґрунт і вже навіть Космос насичені різними отруйними відходами, міста завалені сміттям, цілий ряд країн зберігає тисячі тонн отруйних хімічних речовин, боєприпасів, атомних бомб. Ось таку високу ціну ми платимо за створення нової культури і цивілізації. Шлаки, відходи, ентропія людину переслідує на кожному кроці. Ми їмо, щоб не вмерти, але їжа і отруєє наш організм, з необхідністю, навіть з неминучістю виділяє шлаки, своєрідне сміття, і тому від їжі ми і вмираємо. Ось такі парадокси, трагізми. Життя містить в собі смерть, а смерть життя.

Треба перебудувувати суспільне життя, долати ентропійні тенденції. Але це вже проблеми людини соціальної, людини духовної, людини культурної, а не людини психологічної. Оптимальні умови для існування і розвитку людської психології створює суспільство, людину соціальну як вищу сходинку в ієрархічній структурі розвитку людського буття-життя та життєдіяльності. Вище управляє нижчим і відповідає за нього. Отже, в людині закладено свобода, спонтанність, саморух, самодія, самопричинність, які є складовими душі і духу і роблять людину психологічною істотою, в якій ідеальне пов'язане з індивідуальним і суспільним матеріальним і протилежне їм.

Відношення людини з світом є глибшими, фундаментальнішими, ніж суспільні відносини. У відношенні людини до світу виникає питання, що таке людина, а потім вже можна дати відповідь про те, що вона може знати, що повинна робити, на що надіятись (знамениті кантівські питання). У відношенні «Я – Світ» проходить становлення людини від чуттєвої основи до раціонального мислення. Людина конечно-безконечна істота, втілюючи в своєму окремому і особливому всезагальне природи. Становлення людини психологічної починається з відчуття-сприйняття-споглядання-відношення-переживання, а не з діяльності і практики. Людина спочатку спостерігач, свідок, суддя Природи, а потім її рефлексія, розум і перетворювач, конструктор, деміург.

Людина приходить у світ і з цього моменту світ, буття не можна зрозуміти без людини. «Людина повинна бути розглянута як об'єктивно існуюча, відношення до якої визначаються об'єктивні властивості того, що з нею співвідноситься... Оскільки є людина, вона стає ні чим іншим, як об'єктивно існуючою відправною точкою всієї системи координат... Всесвіт з появою людини – це усвідомлений, осмислений Всесвіт, який змінюється діями в ній людини... Сам усвідомлений або осмислений Всесвіт, змінений, або такий, *що може* бути змінений діями в ньому людини є об'єктивний факт... Таким чином, усвідомленість і діяльність виступають як нові способи *існування* у самому Всесвіті, а не чужа йому суб'єктивність моєї свідомості» [7, с. 327]. Так писав С.

Рубінштейн про відношення людина-світ, зрозумівши, що свідомість, соціальність, діяльність не представляють цілісність людини, всю її повноту.

С. Рубінштейн прийшов до висновку, що внутрішнє (умови, відношення) є головнішим, ніж зовнішнє. Внутрішні причини діють через зовнішні умови. Але правильне і зворотне : зовнішні причини діють через внутрішні умови, як і визнавав сам С. Рубінштейн. Зовнішнє (природні чи суспільні умови) грають вирішальну роль в житті людини. Ці умови можуть відібрати життя людини (стихійні лиха, деспотичні державні режими ) або знівечити її. В залежності від ситуації головнішим стає або зовнішнє або внутрішнє.

Розуміння психіки пояснюється її походженням, розвитком (філогенетичним та онтогенетичним). Психіка, психічна людина виникають ще на рівні біології, природного розвитку і досягає людського розсудку і розуму. Якісно нова психіка, з розвитком Інтелекту, наукового мислення, теоретичного розуму, різних наук, а також практичного розуму, появою техніки і технології виникає на основі суспільно-історичного життя, культури. Нова психічна людина формується разом з розвитком праці, практичної діяльності, соціальності, мови, телекомунікаційних технологій.

Що є одиницею, клітинкою або осередком психічного? В історії психології на цю роль претендували і «свідомість», і «діяльність», і «відношення», і «поведінка», і «переживання» і т. д. Психічний осередок повинен мати здатність зосереджувати в собі потенціал саморуху, самотворення, здатний до відчуття, почуття, переживання та інших різних психічних станів, процесів, якостей, властивостей, бути джерелом активності та рушійною силою діяльності людини. Українські психологи в особі О.В. Киричука, В.А. Роменця, В.О. Татенка, І.П. Манохи та ін. вважають таким осередком вчинок (учинок). «Тут йдеться не про будь-які дії суб'єкта, а дії, внутрішньо спричинені (спонтанні, авторські), творчі (перетворюючі, оновлюючі як саму людину, так і світ, що її оточує), відповідальні (як стосовно себе, так і щодо суспільства). Цим вимогам найбільшою мірою відповідає такий прояв людської активності, як учинок». [8, с. 163]. Концепція вчинку в психології дещо модифікує діяльнісний підхід, що розроблявся російськими радянськими психологами (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв), які стояли на марксистських позиціях і використовували марксистсько-ленінське вчення про практику, відображення, людину, суспільство. Українські психологи безпосередньо спираються на теорію вчинку М. Бахтіна, творчість якого не була промарксистською. Вчинок М. Бахтін розумів як «буття-подію», що спрямовується людиною як автором і є відповідальною за нього.

В.О. Татенко і В.А. Роменець характеризують вчинок як найрозвинутішу діючу форму суб'єктивного, який виявляє себе внутрішньо і зовнішньо, є цілісним і елементарним, становить єдність всіх психічних феноменів, знімає і породжує із себе основні суперечності [8, с. 164-165]. Взагалі вони вважають, що все, що «існує і виникає в психіці, має вчинкову природу». Здається тут є перебільшення, не можна всі психічні акти, прояви назвати вчинками. Автори підручника « Основи психології» саме абсолютизують вчинок. Існує культ вчинку. Окремі розділи книги називаються : «вчинок буденності», «вчинок істини», «вчинок краси», «вчинок добра» , «вчинок екзистенції», «вчинок самопізнання», «вчинок повернення до буденності». Між тим на буденному рівні і теоретичному вчинок розуміють як таку дію, що «засвідчує моральну позицію, певний ціннісний вибір. Таким чином, при всій своїй етичній виразності вчинок не може бути явищем надто поширеним» [9, с. 101].

Щодо осередку психічного, то тут, як мені здається, вигадувати нічого не потрібно. Таким осередком є давно знайоме нам слово – душа. Душа вкрай важко піддається науковому пізнанню, як і все суб'єктивне, ідеальне, внутрішнє, екзистенційне. Н. Хамітов у філософському словнику пише: «Душа – поняття, що виражає *індивідуальну* своєрідність внутрішнього світу людини, співпереживання або відчуження... джерело морально-комунікативних можливостей людини. Спрямованість до іманентного, ближнього... виражається символом «Серце» [9, с. 179]. В Аристотеля душа – активне начало живої істоти, ентелехія внутрішньої оформленості. З душі починається духовність людини. Гегель розуміє душу як суб'єктивний дух. Людина психологічна – це в першу чергу людина душевна. З розвитком людини, суспільства, культури людина душевна розвивається до людини духовної.

У російському філософському енциклопедичному словнику пишуть: «Душа – сукупність спонукань свідомості (і разом з тим основа) живої істоти, особливо людини; антитеза понять тіла і матерії. Наукове розуміння душі : душа – на відміну від індивідуального духу – сукупність тісно зв'язаних з організмом психічних явищ, зокрема, почуттів і стремлінь ( вітальна душа )» [10, с. 147].

Г. Шпет писав, що «душа, душевність не є дещо ідеальне, а є також емпіричний факт, «річ» серед інших факторів і речей природи і історії», акти свідомості, душевності входять в буття, причинність, М. Бахтін – про участь мислення і свідомості в бутті, М. Мамардашвілі – про єдиний континуум буття – свідомість, що «свідомість не тільки відношення до дійсності, але й відношення в дійсності». Після наведених міркувань відомих філософів В. Зінченко підсумовує: «Ані положення Шпета, ані положення Бахтіна і Мамардашвілі до цього часу не

були почуті психологами. Душа і далі поза психологією» [11, с. 68]. Душа є ідеальне, суб'єктивне переживання стану свого внутрішнього світу і вражень від зовнішнього.

Треба продовжувати науково вивчати душу, з'ясувати чи має вона субстанціальний, чи актуальний характер, матеріальний (адже кажуть, що її зважили ) чи ідеальний. У визначення душі, психіки мають входити не тільки почуття, але й рухи, дії. Психіка має об'єкт відображення – матеріальність, тілесність свого організму і матеріальність об'єктивного світу, субстрат – фізіологічні процеси, форму – чуттєві образи, внутрішнє (мотиви) і зовнішнє (рухи, дії, поведінка) спрямування, чуттєві, вербальні невербальні зв'язки (споглядання, спілкування).

Наукова психологія починається із фізіологічної психології (В. Вундт, Г. Фехнер, І. Павлов). Перші психологічні експерименти були психофізичними, першими предметами психології стали психофізіологія органів чуття, відчуттів, сприйняття. Г. Фехнер вимірює відчуття в залежності від величин фізичних подразників, порогів сприйняття. Психологія стала людиною зводити до організму, біологічного механізму, відказуватись від поняття «душі», «творчість», «обов'язок», «честь», «вина», «співчуття» тощо. Біхевіоризм пішов ще далі, відказавшись від внутрішнього світу людини, свідомості. Стимул-реакція – такою стала розуміти поведінка людини. Людиною керує тільки зовнішній стимул. Такій зовнішній психологічній людині відповідала соціальна практика індустріально розвинутих країн – конвеєрна робота на заводах і фабриках, навчання за певними програмами в школах, рекламне стимулювання покупців. Суспільство спиралось на механістичну активність людей, управління людиною набуло маніпуляторного характеру. Зведення людини до механізму, машини, інструменту, на якому можна грати як захочеш, однорідність людської маси без внутрішнього духовного багатства стали використовувати в політиці тоталітарні режими в ХХ ст. Деперсоналізований ментальний та ідеологічний клімат вів до дегуманізації у світових війнах в цьому ж столітті.

Психоаналіз Фрейда ускладнив образ психологічної людини додавши до її свідомості несвідоме, до раціонального Я ірраціональне Воно. Фізіологічна психологія вивчала зовнішні суб'єкт-об'єктні відношення біологічного організму, а психоаналіз внутрішні суб'єкт-суб'єктні відношення складної людини, яку роздирають потреби організму (Воно), раціонального Я і моральні, культурні потреби-вимоги суспільства (над-Я). Мотивом здійснення якогось акту поведінки може бути внутрішня (неусвідомлена) потреба в динамічній рівновазі організму з середовищем, потяг до задоволення або до руйнування, смерті. В психоаналізі



людина виступає як внутрішньо конфліктна, сексуально закомплексована, невротична, істерична.

Подальший розвиток психології відкривав нові докази складно організованого внутрішнього життя людини, яке відбивається на її психіці. Гештальт-психологи доводять незвідність цілісного образу до суми окремих відчуттів, нерозкладність цілісних психічних структур, когнітивна психологія розглядає роботу мозку по аналогії з роботою комп'ютерного процесора. К. Прібрам розробляє голографічну модель психічних процесів і доводить, що пам'ять і сформовані навички не локалізовані в якихось конкретних точках мозку, а розподілені по всьому його обсягу. Факт збереженості в пам'яті всього пережитого людиною експериментально підтвердили О. Лурія, Б. Величковський, В. Кучеренко (в гіпнотичних дослідах), представники трансперсональної та інтегративної психології.

В культурно-історичній психології Л. Виготського вищі психічні процеси (свідомість, мислення, пам'ять, увага) розуміються як такі, що виникають в процесі інтеріоризації суспільного досвіду певної культури, соціальної взаємодії (дитина – дорослий, учень – вчитель), знаково-опосередкованим чином, де знаки виступають як психологічні знаряддя і за допомогою них людина управляє собою. Експериментальні дані психологів теорії діяльності показали, що психіка працює при умові представленості людині сприймаючого об'єкта і вона не епіфеномен, що супроводжує психічні процеси, а необхідна складова діяльності людини.

**Висновок.** Отже, людина психологічна як особливий прояв її життя-буття, життєдіяльності – це сукупність пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, уявлення, уява, розсудливе і розумне мислення), емоційно-вольових (емоції, почуття, воля), станів (настрої, пристрасті, стреси, афекти, фрустрації), властивостей і якостей (темперамент, характер, здібності, схильності, риси), процесів (споглядання, мислення, поведінка), структур (несвідоме, підсвідоме, свідоме, надіндивідуальне свідоме).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М.: Наука, 1985. – 332 с.
2. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., Питер, 1997. – 606 с.
3. Сагатовский В.Н. Социальная синергетика и концепция доопределения бытия / В. Сагатовский // Философские науки. – 2007. – № 6. – С. 83-104.

4. Маркс К. Святе сімейство, або Критика критичної критики. Проти Бруно Бауера і компанії // К. Маркс, Ф. Енгельс. – Твори. – Т. 2. – К.: Держполітвидав, 1960. – 603 с.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс // М. : Наука, 1986. – 186 с.
6. Шипов Г.И. Теория физического вакуума. Ч.1. / Г.И. Шипов. – М.: Наука, 1992. – 203 с.
7. Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – М.: Мысль, 1976. – 546 с.
8. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Татенко. – К.: Либідь, 1996. – 631.
9. Малахов В. Вчинок. / В. Малахов // Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – С.101.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
11. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминание о будущем») / В. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66-87.
12. Гумбольдт В. Язык и форма культуры / В. Гумбольдт // М.: Наука, 1985. – 235 с.

УДК 159.953

*Олена Шевченко,*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ, l-71@mail.ru*

## **АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

У статті потреба у самовдосконаленні та самореалізації особистості розглядається як одна з найважливіших її потреб. Подано результати дослідження змістових характеристик ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат з різною мірою вираженості потреби у самовдосконаленні та самореалізації. Виявлено, що старшокласники, високою мірою спрямовані на самовдосконалення та самореалізацію, значно більшою мірою орієнтуються на духовні цінності (моральні, естетичні, альтруїстичні, когнітивні, комунікативні та релігійні), тоді як у ціннісній сфері школярів з низькою потребою у самореалізації домінують гедоністичні цінності.

**Ключові слова:** потреба у самовдосконаленні та самореалізації особистості, ціннісні орієнтації, духовні цінності особистості.

In this article self-development and self-realization of personality is seen as an important need of personality. The article shows the results of the study value orientations of young people with different degree of orientation on self-development and self-realization. There are substantial differences in the characteristics of values of young people with high, medium and low degrees of focus on self-development and self-realization. Pupils with a high degree of orientation to self-development and self-realization are focused on spiritual values such as moral, aesthetic, altruistic, cognitive, communicative and religious. Hedonistic values prevail in value sphere of pupils who have low level of targeting to self-development and self-realization.

**Key words:** self-development and self-realization of personality, personality's value orientations, spiritual values of person.

Потреба в саморозвитку та самореалізації розглядається як ключова у більшості психологічних напрямів, теорій особистості. Так, у гуманістичній психології самореалізація розглядається як основний мотив розвитку особистості. Розвиток особистості А. Маслоу бачить як процес самоактуалізації, в основі якого лежить одвічне прагнення людини «бути тим, ким вона може бути» [4]. Самоактуалізація – це «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, покликання, долі, як більш повне пізнання і, отже, прийняття своєї власної первісної природи, як постійне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості» [4]. Потребу в самоактуалізації вчений називає природною, необхідною, власне людською потребою, яка «надає людському життю яскравої спрямованості та глибокого смислу, укріплює віру в себе і дає сили пережити життєві негаразди» [6, с. 108]

К. Роджерс потребу реалізувати свої вроджені потенційні можливості називає основною рушійною силою функціонування особистості. Всі мотиви особистості, на думку автора, підпорядковуються одному – вродженому прагненню актуалізувати, зберігати та інтенсифікувати себе [6; 7; 12].

У гештальт-психології самореалізація означає психологічне зростання особистості як набуття нею зрілості – стану оптимального психологічного благополуччя. У центрі гештальттерапії знаходиться поняття «аутентичної особистості», яке визначає здорову, справжню, реально функціонуючу особистість, основними характеристиками якої виступають відповідальність, усвідомленість та інтеграція. Рисами аутентичної особистості Ф. Перлз називає

самодостатність та особисту автономію, відповідальність і свободу, усвідомленість та спонтанність, що є характеристиками реалізованої особистості.

Представники глибинної психології самореалізацію особистості тлумачать як процес розвитку її цілісності, процес індивідуації (тобто ставання собою), який поєднує свідоме та несвідоме. К.Г. Юнг підкреслює, що особистість – це вища реалізація вродженої своєрідності окремої живої істоти. Досягнути рівня особистості людина може, лише максимально розгорнувши «цілісність індивідуальної сутності» [13, с.70]. Вчений зазначає, що людина за своєю природою є пасивною, інертною, конформною, і лише той, хто свідомо і відповідально обирає свій шлях, може претендувати на цілісність і стати особистістю. Провідним стає процес індивідуації («ставання собою»), що включає встановлення зв'язків між Его (центром свідомості) та Самістю (центром душі), поєднує свідоме та несвідоме [12].

Е. Фромм визначає весь життєвий шлях людини як процес самоконструювання, підкреслюючи, що людині притаманна глибинна потреба реалізувати свої здібності [9, с.126]. Самореалізацію вчений називає субстанційною потребою особистості, яка репрезентується у системі її поглядів і дій. Зазначена система, на думку автора, залежить від суспільної системи, яка розробляє схему орієнтації індивіда [9; 10; 11]. Жодна з існуючих суспільних систем не надає особистості повної можливості самовтілення. Істинну самореалізацію вчений пов'язує з любов'ю, яку визначає як адекватну принципу буття форму відносин між людьми: «Є лише одна пристрасть, яка задовольняє потребу людини в єднанні зі світом і одночасно в досягненні почуття цілісності та індивідуальності – любов» [11, с. 452].

Радянські вчені розглядали проблему саморозвитку та самореалізації з позицій діяльнісного підходу, згідно з яким, перетворення психічного відображення відбувається у процесі діяльності, її філогенетичного, історичного та онтогенетичного розвитку (О.М. Леонт'єв). Основним механізмом, що лежить в основі особистісної самореалізації, є інтеріоризація – екстеріоризація (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн). Саморозвиток і реалізація особистості здійснюється шляхом її цілеспрямованої взаємодії з природним, соціальним та психологічним оточенням, яке відіграє роль зовнішніх чинників.

Внутрішніми детермінантами особистісного розвитку та самореалізації виступають потреби, мотиви, потяги особистості, що виявляються через її активність, діяльність. Так, О.М. Леонт'єв наголошує на тому, що розвиток особистості тісно пов'язаний зі становленням мотиваційної сфери особистості. Людина стає особистістю тією мірою, якою система її мотивів виявляється

сформованою вимогами суспільства. Від якості та масштабу цих цінностей, які засвоює людина і до яких вона залучається, залежить якість і масштаб її особистості. За влучним виразом О.М. Леонтєва, «особистість народжується двічі»: вперше – у дошкільному віці, коли формується ієрархія мотивів, відбуваються перші підкорення безпосередніх потягів соціальним нормам, вдруге – у підлітковому віці, коли з'являється прагнення і здатність усвідомлювати свої мотиви та проводити активну роботу з їх підкорення та перепідкорення [3]. Отже, підлітковий вік характеризується виникненням здатності до самокерування та самовиховання.

У концепціях багатьох сучасних учених самореалізація особистості також розглядається як провідний процес її життєвого шляху, що репрезентується в результатах життєдіяльності, у здатності організувати й скеровувати власний розвиток. Основними положеннями цих концепцій є: самореалізація як процес і результат побудови життєвої стратегії (К.О. Абульханова-Славська), розвиток особистості як реалізація вчинку (В. Роменець), самоактуалізація як один з суб'єктних механізмів психічної активності (В. Татенко), самореалізація як зростання суб'єктності шляхом послідовних модифікацій ставлення до себе та інших людей (Т. Титаренко), життєтворчість як особлива форма творчого самовизначення та самореалізації (В. Доній, О. Злобіна, І. Мартинюк, Г. Несен, Л. Сохань, В. Ширкарук).

Самореалізація виступає внутрішнім, суб'єктивним смислом вільної, свідомої діяльності особистості [5]. Процес самореалізації є постійним рухом до реалізації своїх можливостей через подолання себе. «Це процес (і підсумок) життєдіяльності цілісної людини, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя» [5, с. 271-272].

Науковці наголошують на тому, що самореалізація тісно пов'язана з активністю особистості, адже вона виступає «причиною самої себе» у тому розумінні, що є закономірним результатом внутрішньої активності суб'єкта. Серед детермінант цього процесу Л. Коган виокремлює внутрішні прагнення, мотиви особистості та зовнішні спонуки, що діють опосередковано, через внутрішні причини. Іншими словами, людину можна примусити до тієї чи іншої діяльності, проте не можна заставити реалізувати себе в ній [1]. Таким чином, внутрішня активність виступає важливою умовою самореалізації.

В. Муляр у механізмі самореалізації виділяє технологічний та діяльнісний аспекти. Перший з них передбачає соціальну активність, творчість і життєтворчість як основні способи самореалізації особистості. Діяльнісний аспект



віддзеркалює особливості її мотиваційної сфери, соціальну детермінацію процесу її самовтілення. Основними детермінантами розвитку особистості вчений називає потреби, інтереси, цілі, ідеали, серед яких потреба в самореалізації вважається базовою.

Самореалізація виступає ключовим поняттям для визначення смислу життя. Фактично людина є єдиним представником живої природи, який замислюється над цією проблемою. Смысл життя є цілісним уявленням особистості про власне призначення, про фундаментальні основи свого буття, про життєво необхідні сутнісно значущі цінності.

У структурі особистості існує особливий вимір, у якому локалізовані смисли. Людина прагне усвідомити, знайти смисл і переживає екзистенційну фрустрацію, якщо не може його реалізувати. Розвиваючи цю думку В. Франкла, Т. Титаренко зазначає, що людина шукає смисл не в собі й не в самоактуалізації, а у зовнішньому світі та, здійснюючи його, здійснює саму себе. Таким чином, смисл життя як орієнтації особистості визначає вибір спрямованості самореалізації, самотворення [8].

О.П. Колісник також підкреслює, що самоактуалізація, самореалізація для високорозвиненої особистості не може виступати самоціллю, інакше втрачається вища духовна трансцендентна сутність цих процесів. Творення людиною самої себе та свого буття у світі відбувається «через породження просоціальних та нададаптивних життєвих актів, котрі реалізують надособистісні смисли» [2, с.121]. Таким чином, реалізація особистісних і надособистісних смислів має на меті не просто адаптацію, а перехід на якісно новий гармонійний рівень стосунків особистості з собою, іншими, світом, духовний розвиток, що і стає метою особистості.

Отже, на сучасному етапі розвитку психологічної науки самореалізація пов'язується з процесом розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності й формування життєвої стратегії (К.О. Абульханова-Славська), інтелектуальної активності (Д. Богоявленська), вільного вибору (В. Петровський), саморегуляції довільної активності (О. Конопкін, В. Іванников), носія відповідальності, моральності і віри (Б. Братусь) і смислу (Д. Леонт'єв, Т. Титаренко). Самореалізація найчастіше розглядається як процес, стан, потреба, результат і властивість особистості. Вона тісно пов'язана із самопізнанням і самовдосконаленням, сприяє управлінню не лише потенційними здібностями, а й усіма рівнями психіки та формами свідомості особистості, забезпечуючи соціальну «результативність» особистості.

Необхідною умовою самореалізації вважається свідомо поставлена

особистістю мети своєї діяльності. Починається самореалізація з соціального самовизначення і продовжується до кінця життя людини. Людина реалізує себе у створених нею предметах, відносинах, у процесі самовиховання, самотворення. Цьому процесові передують формування та розвиток самосвідомості, сутнісне самовизначення особистості. Основними етапами самореалізації є усвідомлення образу свого «Я», формування активної життєвої позиції, пошук і вибір ідеалів, цінностей, здійсненню яких особистість хоче присвятити все своє життя.

У процесі розвитку особистість, завдяки притаманній їй самоактивності, здатна трансформувати соціальні впливи, що на неї здійснюються, поступово виробляючи власне розуміння й ставлення до сутності життя, життєвих цілей, і на цій основі визначати свій життєвий шлях, будувати власне життя. У цьому процесі розвитку особистості відбувається її переорієнтація з цінностей споживання на духовні цінності: актуалізуються цінності гуманістичні (тобто цінності добра), естетичні (тобто прагнення краси, гармонії, досконалості у природі та людині), екологічні (сутність яких полягає у збереженні планети від екологічної катастрофи). На перший план також виходять цінності самопізнання та самовдосконалення (тобто пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей), а також цінності самореалізації (розкриття потенціалу власної особистості в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі).

Проведене дослідження мало на меті вивчення системи цінностей, які стають орієнтирами у процесі самовдосконалення та самореалізації сучасних юнаків і дівчат, а також життєвих цілей, що спрямовують ці процеси. Отже, **мета роботи** полягала у вивченні особливостей ціннісної сфери юнаків і дівчат з різним рівнем вираженості потреби у самовдосконаленні та самореалізації. У дослідженні взяли участь учні 8-х, 10-х та 11-х класів середньої школи № 92 м. Києва віком 15-17 років (загальна кількість – 135 осіб).

Вивчення особливостей ціннісної сфери юнаків і дівчат було здійснено за допомогою наступних методик: 1) методики «Духовний потенціал особистості» (Е.О. Помиткіна), яка дозволяє визначити міру орієнтації особистості на різні духовні цінності, серед яких для нашого дослідження особливий інтерес представляє така цінність як спрямованість людини на самовдосконалення та самореалізацію; 2) опитувальник «Життєві цілі» (Е. Дісі, Р. Райан в адаптації Н.В. Ключової, В.І. Чиркова), що допоміг нам виявити розподіл цінностей школярів у порядку зменшення значущості; 3) методика «Діагностика структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С.Бубнової), за результатами якої ми побудували ієрархію ціннісних орієнтацій окремо по групах.

**«Духовність у становленні та розвитку особистості»**

Визначивши рівень спрямованості школярів на самовдосконалення та самореалізацію, ми поділили їх за цим показником на три групи: *1 групу* склали учні з низьким показником вираженості потреби у самовдосконаленні та самореалізації (12%), у *2 групу* увійшли школярі, середньою мірою зорієнтовані на власне удосконалення та реалізацію своїх можливостей (66%), *3 групу* утворили учні з високим рівнем прагнення до удосконалення себе та самореалізації (22%).

Виділені групи ми порівняли за ступенем значущості для їх представників різних життєвих цілей, які скеровують процес самовдосконалення та самореалізації особистості у певне русло. Дослідники виокремили 15 основних цілей життя людини, значущість яких для виділених нами груп старшокласників представлена у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Значущість життєвих цілей для школярів, різною мірою орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію**

Життєві цілі	Місце		
	1 група	2 група	3 група
1. Свобода, відкритість і демократія в суспільстві	12-13	9-10	14
2. Безпека і захищеність	8	7	10
<b>3. Служіння людям</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>8-9</b>
4. Влада і вплив	10	13	15
5. Популярність	12-13	11	11
6. Автономність	3-4	3	5
7. Матеріальний успіх	5	6	8-9
<b>8. Багатство духовної культури</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
<b>9. Особистісне зростання</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
10. Здоров'я	2	2	1
11. Прив'язаність і любов	1	1	3
12. Зовнішня привабливість	9	9-10	6
<b>13. Чуттєві задоволення і насолоди</b>	<b>3-4</b>	<b>8</b>	<b>12-13</b>
14. Міжособистісні контакти і спілкування	7	4	7
<b>15. Багате духовно-релігійне життя</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>12-13</b>

*Примітка:* Заливкою виділені цілі життя, міра важливості яких для досліджуваних 3-х

груп має статистично значущі розбіжності на рівні  $p \leq 0,05$  за критерієм Крускала-Уолліса.

Порівняння 3-х груп, виділених на основі міри вираженості прагнення учнів до самовдосконалення та самореалізацію, показало розбіжності між групами за ступенем вираженості наступних життєвих цілей:

1. *Служіння людям* (прагнення працювати на благо суспільства, допомагати знедоленим, допомагати людям зробити своє життя щасливим) є значно важливішою життєвою ціллю для учнів, високою мірою орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію, порівняно зі школярами з низьким і середнім ступенем цієї орієнтації.

2. Схожа тенденція спостерігається відносно життєвої цілі під назвою «*особистісне зростання*». Постійне вдосконалення себе, реалізація своїх здібностей і задатків, прагнення до згоди з самим собою є значно важливішим для учнів з високим рівнем орієнтації на самовдосконалення та самореалізацію, ніж для школярів з середнім і низьким рівнем.

3. *Багатство духовної культури* як життєва цінність полягає у прагненні усвідомлювати всю глибину інтелектуального й естетичного багатства людської культури, знаходити духовне збагачення в працях великих мислителів, письменників і художників, якомога частіше відвідувати музеї, художні галереї і виставки тощо, без сумніву, є важливим чинником самовдосконалення та самореалізації особистості. Ця цінність є значно важливішою для учнів, більшою мірою спрямованих на власну самореалізацію та удосконалення себе.

4. Сутність життєвої цілі під назвою «*Багате духовно-релігійне життя*» полягає в прагненні людини любити Бога, говорити і думати про нього, жити відповідно до його волі, брати участь у релігійних обрядах тощо. Багате духовно-релігійне життя має значно більшу цінність для школярів, в яких середньою та високою мірою виражена потреба у самовдосконаленні та самореалізації, на відміну від старшокласників, які незначною мірою зорієнтовані на вдосконалення власної особистості та реалізацію своїх можливостей, в групі яких вказана життєва ціль посіла останнє місце за показником важливості.

5. Значні розбіжності зафіксовані під час аналізу життєвої цілі «*чуттєві задоволення і насолоди*». Прагнення мати життя, наповнене задоволеннями і розвагами, набувати нового чуттєвого досвіду є значно важливішою життєвою ціллю для юнаків і дівчат з низьким рівнем спрямованості на самовдосконалення та самореалізацію порівняно зі школярами з високим рівнем.

Порівняння виділених груп за показниками домінування в їх ціннісній сфері різних груп цінностей дозволило виявити суттєві розбіжності між групами за мірою орієнтації учнів на духовні цінності. Учні, більшою мірою націлені на

самовдосконалення та самореалізацію, значно більшою мірою орієнтуються на духовні цінності порівняно зі школярами, яким характерний середній і, особливо, низький рівень прагнення до вдосконалення та реалізацію себе (Таблиця 2).

Так, для учнів, які значною мірою прагнуть реалізувати власні потенції і здібності, більшою мірою важливими є *естетичні цінності*, тобто бажання сприймати й створювати прекрасне, інтерес до проявів краси у творах мистецтва, природі та людській душі, схильність до пошуку краси в явищах світу і характерах людей.

*Гуманістичні цінності*, такі як доброта, людяність, милосердя, бажання приносити користь ближнім, країні, людству, світові, прагнення турбуватися про людей і допомагати їм, альтруїзм і т.п. є також найбільш важливими для учнів з високим рівнем спрямованості на самовдосконалення та самореалізацію. Потреба орієнтуватися на згадані цінності середньою мірою виражена у школярів з середнім рівнем прагнення до власної досконалості, і найменш важливими вони є для старшокласників, незначною мірою вмотивованих на самореалізацію.

Таблиця 2

**Ціннісні орієнтації учнів з різним ступенем спрямованості на самовдосконалення та самореалізацію**

Цінності	Рангові значення		
	1 група	2 група	3 група
1. Приємне проведення часу, відпочинок	4,14	4,3	3,8
2. Високе матеріальне благополуччя	3,57	3,02	2,53
3. Пошук і насолода прекрасним	3,07	2,99	4,8
4. Допомога і милосердя до інших людей	3,21	4,24	5
5. Любов	3,86	3,83	3,93
6. Пізнання нового у світі, природі, людині	2,43	2,94	4,07
7. Високий соціальний статус і керування людьми	3,86	3,35	3,67
8. Визнання і повага до людей і вплив на оточуючих	4,07	4,91	4,8
9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві	1,71	2,43	2,93
10. Спілкування	2,29	2,99	3,27
11. Здоров'я	3,29	3,66	4,07

*Примітка:* Заливкою виділені цілі життя, міра важливості яких для досліджуваних 3-х груп має статистично значущі розбіжності на рівні  $p \leq 0,05$ .



*Когнітивні цінності* також мають різний ступінь значущості для учнів 3-х груп. Пізнання нового у світі, природі та людині є найбільш важливим для школярів, потреба яких у самовдосконаленні та самореалізації виражена найбільшою мірою.

*Комунікативні цінності* також мають різну важливість для учнів, різною мірою схильних до самореалізації. Найбільш важливою цінністю спілкування є для учнів, які найвищою мірою прагнуть до самовдосконалення та самореалізації.

Отже, юнаки й дівчата з високим рівнем прагнення до якомога повнішої реалізації власних можливостей значно більшою мірою орієнтуються на альтруїстичні, естетичні, когнітивні та комунікативні цінності порівняно з молодими людьми, прагнення яких до самореалізації виражене незначною мірою.

Отже, результати вивчення змістових характеристик ціннісної сфери юнаків і дівчат з різним ступенем зорієнтованості на самовдосконалення та самореалізацію дозволяють зробити наступні **висновки**.

Старшокласники, значною мірою орієнтовані на самовдосконалення та самореалізацію, надають значно більшої важливості духовним цінностям – *естетичним, альтруїстичним, гуманістичним, когнітивним, комунікативним та духовно-релігійним цінностям* порівняно з молодими людьми, яким властивий середній і, особливо, низький рівень прагнення до власної самореалізації. *Особистісне зростання, постійне пізнання, реалізація своїх здібностей і задатків* є важливою духовною цінністю для учнів, значною мірою схильних до самовдосконалення та самореалізації, тоді як для школярів з низьким рівнем прагнення до самореалізації значно важливішою життєвою ціллю є прагнення мати життя, наповнене задоволеннями і розвагами, тобто їм більш властива орієнтація на *гедоністичні цінності*.

Отже, виявлені в результаті дослідження розбіжності у ціннісній сфері сучасних юнаків і дівчат, різною мірою спрямованих на самовдосконалення та самореалізацію, дозволяють стверджувати, що притаманна особистості система цінностей, які детермінують, мотивують поведінку людини і виявляються в усіх проявах її активності, є важливим чинником і орієнтиром на шляху саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості. Іншими словами, система цінностей індивіда як внутрішня основа його ставлень до дійсності значною мірою спрямовує процес самовдосконалення та самореалізації особистості.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Наука, 1984. – 280 с.

2. Колісник О.П. Психохолістичний та психотрансперсональний ступені духовного розвитку / О.П. Колісник // Актуальні проблеми психології. Том І: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Част. 7. – К., 2004. – С. 121-124.
3. Леонтьев А.Н. Формирование личности // Психология личности. Тексты / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 288 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 727 с.
6. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь. 2003. – 376 с.
9. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1986. – 240 с.
10. Фромм Э. Пути из больного общества / Э. Фромм // Проблема человека в западной философии. – М.: Б.В., 1986. – С. 443-482.
11. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: «Питер», 2000. – 608 с.
13. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.

УДК 159.923.2

Лілія Широкоградюк

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка,

м. Тернопіль, [lshirokoradyuk@mail.ru](mailto:lshirokoradyuk@mail.ru)

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

*У статті йдеться про психологічні закономірності організації попереджувально-корекційних заходів щодо підвищення культури мовлення школярів і подолання звички лихословити.*

**Ключові слова:** культура мовлення, духовність, учні, лихослів'я.

*The article refers to the psychological aspects of organization of preventive, remedial work to improve the culture of speech and overcome the habit to blackguard in high school students.*

**Keywords:** speech culture, spirituality, students, ribaldry.

**Постановка проблеми.** Давньогрецькому філософу Сократу належить вислів: «Людино, заговори, щоб я тебе побачив». Звісно ж, Сократ не був сліпим. Він мав і гострий зір, і гострий розум. А цим висловом підкреслював значимість мови у духовному становленні людини. Оскільки мова людини завжди віддзеркалювала рівень її духовного розвитку, то якісний аналіз того ЩО людина говорить, і ЯК вона говорить дає можливість зазирнути їй у душу, у її сокровенні глибини і виявити її сутність. М. Боришевський у системі цінностей, в контексті яких функціонує духовність, однією із перших визначає глибоке усвідомлення рідної мови [3, с. 9]. Формування мовного етикету, культури мовлення, які є складовою духовного становлення особистості, особливо актуальні у наш час тому, що все більшого розповсюдження набуває звичка лихословити. Використання лихослів'я у мовленні спричинює зростання агресії, збіднює словниковий запас, маскує цинічне ставлення до людей. Особливо небезпечним є лихослів'я для розвитку підростаючої особистості, оскільки сприймається у буквальному розумінні, а отже, впливає на формування негативних стереотипів поведінки, деформує становлення ціннісних орієнтацій, руйнує духовні основи життя.

Експериментальне дослідження особливостей прояву лихослів'я у шкільному середовищі виявило, що 96% учнів використовують у мові лихослів'я. Із числа опитаних лише два учні зазначили, що вони «не лаються ні за яких обставин». Деякі відповіді на питання «Ти лихословиш?» виявляють ставлення до лихослів'я: школярі писали «намагаюся не лихословити». У дослідженні нас

цікавило те, наскільки поширене лихослів'я у старших класах школи і які з «лихих» слів є найбільш уживаними. Підрахунки виявили, що практично 55% старшокласників вживають у своїй мові грубу лайку. Однак реальний відсоток може бути і вищим тому, що 7% учнів взагалі не відповіли на це запитання, хоча визнали, що лихословлять. Дехто з учнів не уточняв, які саме лихослів'я він уживає [7, с. 38-40].

Беручи до уваги результати, отримані в констатуючому експерименті, ми поставили перед собою **мету** – розробити такі заходи, які б у комплексі сприяли зниженню рівня лихослів'я серед учнів як у стінах школи, так і за її межами. Досягти позитивного психолого-педагогічного ефекту від попереджувально-корекційної роботи, спрямованої на подолання лихослів'я у шкільному середовищі, ми вважали можливим, якщо нам вдасться вирішити такі **завдання**:

- сформувати в учнів морально-психологічну позицію, яка полягає в нетерпимості до лихослів'я, усвідомлення того, що брутальна лайка – огидне явище, за яке повинно бути соромно всім, хто себе поважає;

- навчити учнів у несприятливих ситуаціях висловлювати свої думки і почуття без лайки, сприяти саморегуляції станів і самоконтролю;

- навчити розуміти емоційний стан іншого і не провокувати нервові зриви;

- навчити використовувати «Я – повідомлення», «Ти – повідомлення», тобто вербалізувати свої емоційні стани;

- навчити помічати власні грубощі;

- розвинути емпатію і почуття гумору.

Здійснюючи корекційну роботу, ми дотримувались принципів корекції, запропонованих Б. Ельконіним [1, с. 104-106]:

1. Діяльнісний принцип, який визначає сам предмет застосування корекційних зусиль і задає способи корекційної роботи через організацію відповідних видів діяльності дитини шляхом формування узагальнених способів орієнтування.

2. Принцип залучення значущих осіб в оточенні дитини для реалізації завдань корекції. Цей принцип має для нас вирішальне значення, оскільки культура мовлення дітей здебільшого залежить від того, яка мова в тих, з ким діти постійно спілкуються. Тому культура мовлення вчителів і батьків, їх вимогливість не тільки до мовлення дітей, а й до свого власного, є необхідною умовою успіху тих зусиль, які спрямовані на подолання лихослів'я.

Для здійснення попереджувально-корекційної роботи були використані: метод поетапних змін, метод позитивного та негативного підкріплення, метод моделювання, техніки пояснювальної психотерапії. Також широко

використовувались метод бесіди, рольове програвання ситуації, різноманітні вправи, малювання. Робота з учнями організовувалась таким чином, щоб реалізувати ідею активного соціально-психологічного навчання [8].

Для успішної та повної реалізації програми корекції ми ретельно апробували її, поєднуючи форми групових занять з індивідуальним підходом. Корекційно-профілактичні заходи з подолання лихослів'я були поділені на дві групи: загальні і спеціальні.

Перш за все загальні заходи передбачали встановлення довірливих стосунків і психологічного контакту з учнями на прикладі високої мовної культури самого вчителя.

Організаційно-профілактична робота проводилася таким чином.

Закономірності та особливості лихослівного слововживання відображались у стінній газеті «Слово», розкривались соціально-психологічні механізми функціонування лихослів'я, соціальні функції, причини і умови поширення. Також у газеті паралельно проводилась активна агітація за культуру мовлення. У школі було проведено загальні шкільні збори, присвячені забороні лихослів'я, запроваджено «штрафи совісті». До загальних заходів, спрямованих на попередження і подолання лихослів'я, слід віднести роботу з широкомасштабного залучення учнів школи до участі в художній самодіяльності: декламування віршів, гуморесок, розігрування сценок-мініатюр, вокальні виступи, створення вчительсько-учнівського драматичного гуртка «Прем'єра». До участі в художній самодіяльності залучались батьки учнів. З ініціативи директора школи учням замовили в типографії єдиний щоденник, в якому на сторінці «Права і обов'язки учня» було звернуто увагу на заборону лихослів'я.

До спеціальних заходів ми віднесли заняття, які були організовані за певними сценаріями, з використанням таких методичних засобів, як бесіда, групова дискусія, аналіз ситуації, проєктивний малюнок. Такі заняття проводились для учнів, вчителів (тренінг-семінари) і батьків (тематичні батьківські збори з елементами тренінгу).

Беручи до уваги наявність індукції несумісних реакцій, під час корекційних занять ми звертали увагу на вироблення в учнів та вчителів: емпатії, рефлексії, почуття гумору, тобто розвитку таких якостей, які знижують рівень агресії [2, с. 137], а також толерантності, поблажливості і, водночас, принциповості. Також ми вважали за необхідне навчити учнів, батьків і вчителів «чути» власні грубощі щодо інших.

Оскільки лихослів'я, перш за все, пов'язане з виявом агресивних ставлень, то розробляючи і проводячи корекційно-попереджувальні заходи, ми



орієнтувались на ті закономірності, які є встановленими щодо корекції жорстокої і агресивної поведінки. Технології, які дозволяють розширити репертуар соціальних умінь у жорстоких і схильних до агресії людей, включають у себе такі етапи [2, с. 325-326]:

1. *Моделювання*. Під керівництвом ведучого (психолога) учні моделюють різні варіанти неагресивного розв'язання комунікативних проблем.

2. *Рольові ігри*. Школярі повинні уявити і відчутти себе в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань, отриманих на етапі моделювання.

3. *Встановлення зворотного зв'язку*. На цьому етапі корекційної роботи (який може поєднуватись з рольовими іграми і навіть з моделюванням) зі школярами встановлюється зворотний зв'язок у вигляді реакцій (бажано позитивних) на їхню поведінку. Діти схвалюються за прийнятне соціальне поводження, і навпаки, позитивне підкріплення є відсутнім, якщо вони звертаються до попередніх, неприйнятних моделей інвективної поведінки.

4. *Перенесення навичок із навчальної ситуації у практику повсякденного життя*. Тренінги соціальних умінь значну увагу приділяють тому, щоб усе, чому навчаються учасники, знайшло свою реалізацію в реальних життєвих ситуаціях. Навчальні ситуації повинні мати більше елементів, що є характерним для поза навчальної життєвої реальності.

Плануючи корекційну роботу, ми вважали, що її потребують всі учні, а також вона потрібна для вчителів і батьків, принаймні як профілактичний засіб. Отже, відповідно до такої позиції, наша робота включала такі напрямки:

1) проведення корекційних занять з учнями по самоусвідомленню негативного впливу лихослів'я на життєдіяльність особистості, зниженню рівня агресії, розвитку емпатії і рефлексії;

2) організація тренінг-семінарів для вчителів з підвищення їх психолого-педагогічної компетентності в розв'язанні проблем, що виникають у напружених ситуаціях професійного та міжособистісного спілкування;

3) проведення бесід і роз'яснювальної роботи з батьками щодо налагодження неконфліктних і гармонійних стосунків зі своєю дитиною.

Корекція і профілактика лихослівного слововживання в середовищі старших школярів має найкращий ефект, коли проводиться в колі однолітків. Зворотний зв'язок у групі надає учням можливість усвідомити та оцінити прояви своєї нетактовності і грубощів у типових ситуаціях міжособистісного спілкування. Це сприяє виробленню рефлексії в системі «учень – учень». Участь у таких заняттях учителя урізноманітнює і поглиблює емоційні переживання, загострює проблему невідповідності очікуваних ставлень учнів і вчителів,

допомагає розвиткові рефлексії у системі «вчитель – учень». Учасник тренінгу отримує змогу бачити себе нібито в різноманітних дзеркалах, якими для нього під час занять виступають інші. Конфронтація учня з віддзеркаленим образом «Я», який не узгоджується з існуючим уявленням про себе і своїм мовленням, сприяє усвідомленню наявної проблеми, інтеграції отриманої інформації, що, у кінцевому рахунку, призводить до готовності випрацювати більш адекватні способи взаємодії з іншими.

Крім цього, порівняння своїх особистісних ставлень, установок і позицій зі ставленням, установками і позиціями інших людей сприяє не тільки більш глибокому розумінню самого себе (власних потреб, інтересів, сподівань), але й підвищенню чуйності до інших як суб'єктів життєдіяльності, прийняттю та визнання цінності та значимості іншої людини, тобто сприяє розвиткові емпатії.

Розроблений та апробований нами тренінг «Мова – дзеркало душі» складається з одинадцяти занять, які можуть проводитись в урочний і позаурочний час протягом півріччя. Кожне заняття доцільно розпочинати із бесіди, яка б сприяла актуалізації проблеми, спонукала до роздумів допомагала заглибитись у суть проблеми. Подаємо анотацію проведених бесід:

**1. «Я такий як усі, чи я виняток?»** Навіть у колі лихослівів не говорити поганих слів. Не потрібно боятися бути білою вороною. Позиція «Я – виняток!» важка, але й приваблива для особистості. Важка тому, що дружні стосунки в житті не завжди бувають зі знаком «плюс». Молода людина повинна знати, що в житті бувають періоди, коли поряд немає друзів, але є сім'я, навчання, робота. Відсутність псевдодрузів можна і потрібно витримувати. Варто відмовитись від наслідування негідної поведінки. Ми не владні над мовою інших, але наша мова нам підвладна. Це наше дзеркало, і нехай воно буде чистим.

**2. «Чи підтримує лихослів'я рівень здобутого авторитету?»** Бажання гідного середовища несумісне з негідними словами. Слід усвідомлювати і цінувати міру свого авторитету, свій рейтинг (професійний, соціальний, особистісний, сімейний) і уникати лихослів'я. Якщо ж копіювати інших, говорити «як всі», то не варто потім дивуватись, що у житті щось не гаразд: не вас похвалили, не вас відрядили навчатись за кордон. Людину видно і у діях, і у словах. Авторитет можна втратити через одне випадкове лихослів'я.

**3. «Лихослів'я – найкращий засіб для розрядки? Можливо, є альтернативи?»** Учні знають, що значна кількість людей використовує лихослів'я як засіб для розслаблення та емоційної розрядки і бездумно їх наслідують. Але розслаблення і розрядка не означають всюдозволеності. Ефективними способами для зняття емоційної напруги є заняття спортом,

музикою, рукоділлям, малюванням. Навіть колекціонування і якісне виконання домашніх справ сприяють психологічному розвантаженню.

**4. «Розпочни із себе».** Складно подолати звичку лихословити одразу у всіх лихословів. Але зупинити лихослів'я в середині сім'ї, класу, групи можна. І розпочинати доречно із себе, беручи приклад з людей, які не лихословлять. На них потрібно рівнятися і чинити опір злу. Спілкуючись з людьми, виявляти доброту, гречність, скромність, принциповість. Впливати на тих, хто лихословить, слід власним прикладом високої мовної культури.

**5. «Кожний день – найкращий».** Прийти у школу гарно одягнутими, посміхнутися однокласникам, і не очікуючи приводу, сказати приємне слово. Намагайтесь щодня, за будь-яких обставин, бути культурною людиною. У житті відновлювати пріоритети теперішнього часу. Сьогоднішній день – мій головний день. Сьогоднішнє моє слово – моє краще слово. Установка про те, що сьогодні погано заради хорошого завтра, є деструктивною. Такі думки сприяють бруду у побуті і виправдовують використання лихослів'я.

**6. «Ставлення релігії до лихослів'я».** Священики радять не лихословити, тому що, коли людина говорить погані слова, від неї відлітає Ангел. Так виховували наших пращурів. Захисту не буде. Крил не буде над людиною [5, с. 9].

Також говорилося, що кожне сказане нами слово «плоть бисть». Навіювалося, що «є терези, на яких будуть зважуватись всі до єдиного слова наші». А Іоанн Златоуст говорив: «Якщо в вас зароджується який-небудь лихий помисел, то слід задавити його всередині і не допускати йому переходити у слова» [5, с. 11]. Отже, навіть подумки не слід лихословити.

**7. «Культурна людина в конфліктній ситуації».** В житті трапляються ситуації, коли не збігаються погляди, думки, життєві позиції. Але і у таких випадках потрібно поводитись, як культурна людина. Якщо ж співрозмовник надто запальний, то використовують різні способи взаємодії. Перш за все дозволити йому виговоритись, але при цьому підтримувати постійний контакт очей, не перебивати, не давати порад. Рекомендується робити рефлексивні зауваження і резюмувати почуте, показуючи, що ви розумієте його стан. Зазвичай якщо агресивний співрозмовник відчує, що до його потреб ставляться з повагою і не відповідають агресією на агресію, то стане менш войовничим і запальним.

**8. «Лихословлю, тому що це «круто»!»** Аналіз учнівських анкет дав змогу виявити, що достатня кількість учнів «лихословить тому, що вважає, що це «круто», бо, мовляв, «крутий» означає «сильний». Ми спробували пояснити учням, що це не так, опираючись на наступну схему [4, с. 179]:

А. «Крутий = самовпевнена поведінка + багато агресії».

Б. «Сильна особистість = впевнена, виражена, адекватна поведінка + багато підтримки і доброти».

Отже, «крутий» виявляє фізичну й вербальну агресію, для нього це, як правило, самоціль. А справді сильний використовує свою силу для утвердження добра.

Учням було запропоновано порівняльні характеристики «крутої» і сильної особистостей.

1. Сильна особистість – це людина, яка вміє володіти собою, а не іншими; вміє приймати рішення сама, а не робить це за інших.

2. «Круті» часто стикаються з опором і агресією на свою адресу, тому що люди не хочуть, щоб їх хтось контролював.

3. Сильну особистість люблять, а «крутого» – бояться.

4. Під час суперечки сильна особистість не обмежує прав інших, а «крутий» відстоює позицію «Я правий, ти не правий», яка часто-густо супроводжується образливими словами. Така позиція – прояв егоїзму, слабкості. Потрібно намагатись стати сильною особистістю. Для цього слід навчитись уникати негативних оцінних суджень. Оскільки такі судження викликають «лихі» думки, а ці, у свою чергу, спричиняють роздратування і гнів.

Щоб побороти «лихі» слова, потрібно вміти переключатися на «хвилю поміркованості». Прикладом тут може бути така позиція: «Зріла людина світ бачить реалістично. І один із способів бачити світ реалістично – пам'ятати про те, що люди не можуть бути бездоганними і мають право на помилки, що ніхто з людей (навіть батьки) не прийшов у цей світ для того, аби задовольняти мої вимоги і очікування».

Для того щоб вміти побороти свій гнів і попередити вживання лихослів'я, ми запропонували учням таку схему:

- у чернетці наведіть ситуації, що провокують лихослів'я;
- опишіть ситуацію об'єктивною мовою так, як би її зафіксувала відеокамера;
- визначте мету свого лихослів'я (встановлення контролю над іншими; уникнення когось або чогось; помста; перемога в суперечці; захист своїх прав);
- запишіть свої «лихі» слова;
- запропонуйте альтернативу у вигляді «поміркованих» думок;
- спробуйте відчутти, які нові переживання з'явилися у вас тепер.

Для того щоб не користуватись у скрутних ситуаціях інвективною лексикою, людина повинна вміти: упевнено попросити, твердо і впевнено

вимагати, адекватно відповідати на справедливу і несправедливу критику, не дозволяти маніпулювати собою, твердо відмовити.

**9. Заняття у формі групової дискусії з приводу різноманітних висловлювань щодо лихослів'я.** Учням були запропоновані такі висловлювання:

1. «Зі звички так чи інакше лихословити з'являється звичка до здійснення поганих вчинків» (Аристотель).

2. «Людино, заговори, щоб я тебе побачив» (Сократ).

3. «Одне хороше слово краще за тисячі слів лайки» (Приказка).

4. «Мова – це дії, що відбуваються між людьми» (Гегель).

5. «Лихослів'я – повсякденний мордобій. Ви берете в ньому участь?»

Такий спосіб організації заняття розвиває вміння слухати і взаємодіяти з іншими, привчає до аналізу думок, роздумів уголос. Активна участь у дискусії стимулює формування негативного ставлення до лихослів'я через те, що така позиція не нав'язується з гори, а випрацьовується в ході дискусії самими учнями.

**10. Рольова гра під назвою «Суд над лихослів'ям».** Передбачалися такі ролі: 1) суддя; 2) прокурор; 3) захисник (адвокат); 4) підсудний (лихослів'я); 5) свідки звинувачення; 6) свідки захисту; 7) присяжні (решта учнів класу). В ігровій формі відбулося звинувачення на конкретних життєвих ситуаціях такого явища, як лихослів'я. У ході судового засідання здійснено викриття лихослів'я прокурором, захист його адвокатом, вияв певного ставлення свідками. Ролі «лихослів'я», «адвоката» та «свідків захисту» розподілялись між учнями, які вважають, що лихослів'я має право на існування. Решта ролей – для учнів, що мають протилежні переконання. У подальшому ролі можна міняти. Умовами проведення гри є дотримання певних норм і правил поведінки: коректність звертань один до одного, логічність і аргументованість доведень, вимога поважати гідність «опонента».

Така форма заняття дозволяє зіставити протилежні позиції, тактовно спростувати «позитивні» характеристики лихослів'я, силою аргументів самих учнів переконати тих, хто ще залишився прихильником лихослів'я; передбачалося, що ті учні, які відповідно до своїх ролей звинувачували лихослів'я, таку ж активну позицію будуть виявляти і надалі.

**11. Завершальне заняття – круглий стіл на тему: „Я – українець”.** Мова народу – це його дух, а дух народу – це його мова (В. фон Гумбольдт). Мова народу й історія народу – єдине ціле, отже і відроджувати їх треба водночас. Одну з найбагатших слов'янських мов багато українців занедбали, принизили, відтіснили на другий план. Подумали, що вона неперспективна для побудови кар'єри, чи досягнення життєвих планів. Але ж згадаймо Великого Кобзаря:



*Ну що б здавалося, слова...  
Слова та голос – більш нічого.  
А серце б'ється – ожива,  
Як їх почує! .. Знать, од Бога  
І голос той, і ті слова  
Ідуть меж люди!*

І за це нібито «нічого» люди йшли на смерть. І помирали вони не марно. З метою відродження почуття гордості та відповідальності за свій рід пропонуємо обговорити оповідання Бориса Харчука «Шайтанка».

Корекційно-профілактичні бесіди доповнювались різноманітними вправами, рольовими іграми, малюванням які розвивали рефлексію, емпатію, сприяли засвоєнню технік «Я-повідомлення» і «Ти-повідомлення», і які мали відповідне до мети психолого-педагогічне навантаження.

У кінці циклу занять учням пропонувалась вправа «Порада». Ведучий звертався до учнів – «Уявіть собі, що ви звернулися до мудреця за порадою: «Як мені упоратися з лихослів'ям?» Яку пораду вам дасть мудрець?» Обговорення відповідей учнів дало можливість сформулювати такі поради: вдосконалюватись у рідній мові, розширювати свій активний і пасивний словниковий запас; виховувати в собі гуманні риси – доброту, милосердя, повагу до старших; прагнення гідного життя несумісне з негідними думками і словами; виховувати себе сильною особистістю, яка вміє керувати своїми емоціями і поважає почуття інших; вміти об'єктивно оцінювати ситуацію, нейтралізувати свій гнів; у скрутних ситуаціях навчитись використовувати «Я – повідомлення»; пам'ятати про те, що лихослів'я – гріх; для того, щоб поступово відвикати від звички лихословити, потрібно поступово звужувати коло осіб, до яких вголос або подумки лихословили.

Вправа має проєктивне значення і вимагає активної участі кожного учня; вона допомагає кожному усвідомити, які він має засоби боротьби з лихослів'ям і на які засоби розраховують інші.

Також ми допомогли учням скласти «Пам'ятку заборон». Суть заборон, які стосуються культури спілкування у тому, щоб попередити неповагу до співбесідника, до його поглядів, допомогти школярам уникнути конфронтації, дійти згоди.

Отже, корекційно-профілактична робота (спеціальні заходи) з учнями була спрямована на те, щоб загострити сприймання учнями лихослів'я як огидного явища, спростувати «позитивні» функції лихослів'я, навчити дітей вербалізувати свій негативний емоційний стан без застосування лихослів'їв. Ми намагалися спростувати уявлення учнів про те, що наявність лихослів'їв у мові – ознака

«крутизни». Значна кількість корекційних вправ була спрямована на розвиток уміння розпізнавати емоційний стан іншого. Учні стали менше лихословити, тобто попереджувально-корекційна робота мала позитивний ефект.

Таблиця 1

### Пам'ятка заборон

Заборони на		
Тон	Слова і вислови	Доведення
– образливий	– грубі	– з погрозами і залякуванням
– крикливий	– зневажливі	– зі спотворенням думки співбесідника
– злий	– презирливі	– з насмішкою
	– категоричні	– такі, що провокують різку реакцію

Проте, підводячи підсумок роботи, ми хочемо наголосити на тому, що перевиховання завжди є більш складним, ніж виховання. І у цьому ракурсі надзвичайно слушною є думка М. Боришевського: «Щоб сприяти виникненню моральних переконань у майбутньому, про це слід думати вже з перших років морального виховання дитини... Хіба не в ранньому віці, коли дитина з молоком матері у супроводі з колисковою вбирає чарівні звуки рідного слова, закладаються основи шанобливого ставлення до рідної мови на все життя, розуміння великої, незнищенної сили мови рідного народу? Усвідомлення цієї простої істини батьками і вихователями дасть можливість з народження виховувати дитину у любові, красі, щирості, взаємоповазі і розумінні того, що сенс життя у тому, аби творити добро, боротися за щастя – своє і усіх, хто поруч, у кого спільна матінка-земля, одна-єдина на цілім світі Батьківщина, якій наймення Україна» [3, с. 16-17].

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
2. Бэрон Р. Агрессия: Human Aggression: учеб. пособие для студ. и аспирантов психол. фак. вузов / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; гл. ред. В. Усманов; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
3. Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник / М.Й. Боришевський, Л.І. Пилипенко, О.І. Пенькова та ін.; заг. ред. М.Й. Боришевського; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К.; [Кіровоград]: [Імекс-ЛТД], 2013. – 104 с.

4. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох / С. Кривцова и др. – М.: Генезис, 1997. – 287 с.
5. О грехе сквернословия. Нецензурная брань, ее пагубная сущность. – М.: Центр Благо, 2000. – 32 с.
6. Стародуб Т. Слово – не горобець... Про особливості вживання лайливої лексики в сучасній українській мові / Т. Стародуб // Тернопіль. – 1995. – №3. – С. 58-59.
7. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
8. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Кн. для учителя / Т. Яценко. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

УДК: 159.972:616.89.008.441.44

**Вероніка Шкраб'юк,**  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, e-mail: [veronika.sh@i.ua](mailto:veronika.sh@i.ua)

## ДУХОВНА КРИЗА ЯК ЧИННИК АВІТАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті висвітлено проблему духовної кризи особистості. Проаналізовано психологічні аспекти кризи духовності як чинника авітальної активності особистості.*

**Ключові слова:** особистість, духовна криза, суїцидальна поведінка, авітальна активність.

*The article deals with the problem of individual spiritual crisis. Analysis of the psychological aspects of the crisis of spirituality as a factor avitalnoyi individual's activity.*

**Key words:** *personality, spiritual crisis, suicidal behavior, avitality activity.*

**Постановка проблеми.** Людина є духовною істотою якщо вона здатна розрізняти (на жаль, і чинити) добро і зло, створювати світ цінностей і орієнтуватися на них. Розуміння людини як духовної істоти означає визнання за нею права на духовний саморозвиток, самовдосконалення, самоставлення, самореалізацію, самодіяльність, і сприймання її як справжнього суб'єкта власної

життєдіяльності, яка відповідає за свої дії і вчинки. Саме духовність людини як ціннісний зміст її життя, досвід надають визначеності та спрямованості всім її психічним процесам – почуттям та емоціям, волі, уяві, мисленню, мовленню.

Слід зазначити, що на відміну від ціннісної системи особистості, яка складається на основі задоволення потреб людини (вітальних, індивідуальних, соціальних), поняття «духовність» характеризує поведінку, детерміновану не потребами, а, в першу чергу, цінностями людини. Разом з цим, поняття «духовності» співвідноситься далеко не з усіма цінностями. На рівні духовності поведінка особистості визначається вищими цінностями, які виконують функцію мотивації, і, одночасно, залишаючи людині свободу вибору.

Проте, в умовах соціальних трансформацій досить часто відбувається нехтування духовними цінностями як культурними надбаннями, що, в свою чергу, вбиває духовність особистості, призводячи її до деспотизму, відчаю й страху. Радикальні зміни у світоставленні людини змушують кожного особисто осмислити нові суспільні реалії, визначити свої світоглядні установки, усвідомити місце і роль особистості у процесі суспільної трансформації.

За таких обставин особливої актуальності набуває дослідження духовної кризи, пошуку шляхів виходу з неї, розробки сучасних психотехнологій кваліфікованої допомоги особистості у подоланні дисбалансу на рівні її ціннісно-сміслової сфери в критичній, кризовій ситуації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування духовності особистості стала об'єктом роздумів вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, вагомий внесок було зроблено в обґрунтування філософського (В.І. Абрамов, В.П. Андрущенко, С.Б. Кримський, М.К. Мамардашвілі), педагогічного (В.О. Сухомлинський) й психологічного (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Р. Еммонс, А.І. Зеліченко, В.П. Москалець, О.В. Петрунько, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, В.О. Татенко, В. Франкл, Е. Фромм, Ж.М. Юзвак) змісту духовності, її становлення і розвитку.

У філософсько-психологічних концепціях провідних учених ХХ ст. (А. Адлер, Р. Ассаджіолі, А. Бандура, С. Гроф, Е. Еріксон, Д. Келлі, Р. Лейнг, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Лі Сеннелла, В. Франкл, З. Фройд, Е. Фромм, А. Швейцер, К. Юнг), духовна криза постає як духовний стрес, який вимагає зміни життєвої позиції і передбачає наявність події, яка істотним чином порушує духовну, чуттєву рівновагу людини.

Окреме місце в доробку науковців займають праці, присвячені категорії «авітальність». В контексті підвищеного інтересу до вітальності в окремий напрямок виділилися наукові розвідки В. Варави, Ю. Варги, О. Гідлевського,

присвячені рефлексії опозиційних стосовно вітальності концептів «авітальність» та «танатальність».

Велике значення для розуміння сутності деструктивної активності особистості мають роботи А. Адлера, О.М. Моховікова, В.Франкла, В.А. Тихоненко та ін..

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі проблеми духовності та обґрунтуванні психологічного феномена духовної кризи як чинника авітальної активності особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Духовність можна охарактеризувати як систему відносин людини до світу і себе в світі, як певну програму поведінки, що є складовою частиною цілісної само актуалізованої особистості, виявляється у вигляді певного світоставлення і визначає пріоритет вищих духовних цінностей над вітальними.

Кажучи про духовність, можна виокремити, перш за все, етичний лад особи, її здатність керуватися в своїй поведінці вищими цінностями соціального, суспільного життя, слідувати ідеалам істини, краси, добра [9].

Духовність, на думку В.І. Павлова, це інтегративна якість особистості, що визначає смисложиттєві цінності, які формують людяне відношення до інших, гуманізм, забезпечують духовний розвиток особистості [6]. Під духовним розвитком особистості науковець розуміє процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, оволодіння загальнолюдськими, соціокультурними, національними цінностями і досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку кожної особи.

І.В. Каташинська [4] розглядає духовність як специфічну людську якість, що характеризує мотивацію й сенс поведінки особистості. Духовність – позиція ціннісної свідомості, притаманна всім її формам – моральній, політичній, релігійній, естетичній, художній, але особливо значуща в сфері моральних відносин.

У психологічному плані духовна сфера особистості включає наступну сукупність явищ:

- совість (внутрішній суддя, що оцінює моральність почуттів, думок, бажань, вчинків, поведінки і способу життя людини);
- самооцінка (сприяє зміні спрямованості особи і відповідно до цього – поведінки і способу життя);
- воля (породжує спочатку відчуття, потім, через усвідомлення потреби, дає початок думки, бажанню і далі – вчинку, поведінці і способу життя).



На думку Т.Л. Антоненко [1], духовні властивості особистості пов'язані, як зі свідомістю, так і з несвідомою сферою. Так, совість і любов входять у структуру індивідуалізованих цінностей духовності, та кореняться в інтуїтивних глибинах несвідомого, а не у сфері розсудливо-раціонального. Духовні цінності формують сталість і цілісність людини, моральне здоров'я суспільства. Девальвація духовних цінностей супроводжується втратою життєвих орієнтирів, руйнується духовний, морально-вольовий стрижень особистості, настає духовна криза соціуму.

Проблеми, пов'язані із людськими духовними цінностями, відносяться до числа найважливіших для кожної з наук, котрі займаються людиною, суспільством, культурою. Руйнація ціннісної духовної основи неминуче призводить до кризи, і це стосується як особи, так і суспільства в цілому [3].

Нехтування духовними цінностями як культурними надбаннями, вбиває духовність особи, призводячи до деспотизму і здичавіння, відчаю й страху. Людина, яка не здатна вибудувувати свою життєву перспективу, мотивувати себе щодо осмислених норм, правил поведінки, переосмислити притаманні їй прагнення та створювати нові мотиваційні ідеали, духовні орієнтири та цінності втрачає сенс життя, втрачає позитивні основи власного розвитку. Така ситуація в житті людини називається духовною кризою.

Духовна криза (як і будь-яка інша) є водночас станом підвищеної вразливості людини і онтогенетичним джерелом зростаючих потенцій. Її причинами стають втрата ідентичності й самототожності, незадоволення метапотреб, а першими ознаками є трансформація внутрішньої культури і образу світу.

Духовна стагнація під час кризи обмежує свободу, а немотивована і експресивна поведінка перешкоджає конструктивному виходу з кризи, на відміну від копінг-поведінки, яка сприяє досягненню самоефективності. Духовна криза – це криза ідентичності (самототожності), втрати вільного самотворення, відсутності внутрішньої гармонії внаслідок когнітивного дисонансу [3; 8].

Передумовою духовної кризи є ситуація, де базові цінності людини, а водночас і усе інше, втрачають будь-яке значення. Сама криза існування настає тоді, коли людина стикається з неприкритою ілюзіями реальністю та не може її подолати. Варто розуміти, що сенс життя не виступає цінністю суто у психологічному аспекті, а навпаки, якщо людина шукає сенс життя, то вона, передусім, шукає певні цінності, заради яких їй варто жити. Інакше кажучи, якщо людина втратила сенс життя, то вона втратила цінність, яка давала їй це відчуття.

Перебуваючи під впливом духовної кризи особистість зазнає емоційного потрясіння, яке викликає в неї почуття самотності. Болісне переживання самотності є ознакою порушення взаємозв'язку зовнішнього світу із внутрішнім світом особистості. Перебуваючи у кризовому стані особистість завжди переживає негативні емоції (відчуття невизначеності, занепокоєння, тривоги аж до дезорганізації, фіксованості на психотравмувальній ситуації, переживання власної неспроможності, самотності, безнадійності). Це призводить до песимістичної оцінки власної особистості, актуальної ситуації і майбутнього [2].

Найчастіше результатом психодуховної кризи є криза вітальності. Втрата вітальності супроводжується довготривалим станом упадку сил. Стан може викликатися як фізичними, так і психологічними причинами. Апатія і загальне зниження життєвого тону призводить до відчуття безнадійності, часто до відчуття абсурду людського існування.

Під авітальною активністю Ю.Р. Вагін [2], розуміє патологічну психічну та поведінкову активність, спрямовану на скорочення і (або) припинення власного соціального та біологічного функціонування. Авітальні переживання розглядається як найбільш ранній етап суїцидальної динаміки. Вони характеризуються поступовим посиленням прихованих та неусвідомлюваних авітальних тенденцій, які послаблюють прагнення підтримувати життя. Зазвичай формування авітальних переживань починається з втрати бажання жити. Наступними з'являються мотиви бажаності близької смерті від природних причин. В даному випадку людина розглядає смерть як можливий вихід із ситуації, яка склалася, проте ще не задумується про можливість добровільного позбавлення себе життя.

На сьогоднішній день до проявів авітальної активності можна віднести чотири групи феноменів, які спостерігаються в психологічній та психопатологічній практиці:

1. Пресуїцидальна активність (синдром очікування, астеничні стани та втома від життя, небажання жити, бажання померти).
2. Суїцидальна активність (суїцидальні думки, суїцидальні тенденції, суїцидальна готовність, суїцидальні спроби, завершений суїцид).
3. Парасуїцидальна активність (аскетична активність, нехтування здоров'ям та відмова від лікування, самопошкодження, ризикова поведінка, адиктивна поведінка, антисоціальна поведінка).
4. Десоціальна активність (зниження соціальної активності, адиктивна поведінка).

Кожна з перерахованих форм авітальної активності має свої особливості.

Пресуїцидальна активність відображає поступовий початок процесу переважання внутрішніх авітальних тенденцій над вітальними: від синдромів очікування та хронічної втоми до усвідомлення небажання жити, але без усвідомленого прагнення припинити власне біологічне та соціальне функціонування.

Суїцидальна активність характеризується усвідомленим прагненням припинити власне біологічне існування.

Парасуїцидальна активність розуміє під собою усвідомлене прагнення обмежити, зменшити, порушити або поставити під загрозу власне біологічне функціонування та неусвідомлене прагнення припинити власне біологічне функціонування

Десоціальна активність характеризується втечею від реальності шляхом вживання психоактивних речовин [2; 9].

На думку В.А. Тихоненко, авітальну активність особистості можуть викликати наступні чинники:

1. Втрата сенсу життя внаслідок дезінтеграції. Астенічний стан і втома від життя – це період, коли життя в цілому починає втомлювати. Бажання жити є, але немає сили. Подібні стани часто поєднуються із зловживанням психоактивних речовин. Небажання жити – феномен, який проявляється коли життя не тішить і немає ніякої надії, що щось може змінитися на краще в майбутньому. Не хочеться прокидатися зранку. Вечір і ніч приносить полегшення, як кінець ще одного прожитого дня. Подібний стан виникає досить часто у людей, які потрапили у складні життєві ситуації. Прагнення до пошуку та реалізації людиною власного життя можна розглядати як мотиваційну тенденцію, властиву всім людям і яка виступає основним рушієм поведінки і розвитку особистості. Втративши сенс життя у людини виникає відчуття порожнечі повсякденного життя. Стан тривоги та відчуття приреченості стає все більш нестерпним.

2. Моральна криза, яка полягає в тому, що в особистості прокидається, або загострюється совість, виникає нове відчуття відповідальності, а поряд з ним тяжке почуття провини та розкаяння.

3. Посилена участь у різних формах медитації та духовної практики, призначені для активізації духовних переживань.

4. Групові та індивідуальні експерименти з використанням психотропних речовин [8].

Починаючи з посиленого функціонування свідомості, а саме з усвідомлення неможливості своєї самореалізації, як свідомого, активного суб'єкта життєдіяльності, з самоприйняття, а згодом втрати сенсу існування (що остаточно

поглиблює духовну кризу), саморуйнівна, авітальна поведінка людини набуває крайнього прояву. Такий радикальний спосіб виходу з духовної кризи мотивований саме психологічними чинниками які є ключовими у скоєнні суїцидальних спроб, адже ставлення людини до самогубства значною мірою залежить від змісту її екзистенційних ціннісних орієнтацій.

Авітальні переживання часто супроводжується переживанням депресії, коли людина відчуває пригніченість, смуток, сум, відчай. Людина не може не прийняти повсякденне життя, ні задовольнятися ним, як раніше. Цей стан дуже нагадує психотичну депресію або меланхолію, для якої характерним є гостре почуття власної недостойності, постійне самоприниження та самозвинувачення.

Депресія дуже часто супроводжується почуттям провини за реальну або вигадану провину. Людина у стані депресії часто є небезпечною для самої себе, схильна до саморуйнування в явних чи прихованих формах, не слід ігнорувати навіть слабо виражену депресію, яка може перерости у важку її форму з суїцидальними намірами.

Депресія також може супроводжуватися таким негативним почуттям, як образа. У стані депресії людина може одночасно переживати і провину і образу. Це зазвичай виражається у почутті приниження власної гідності, жалю до себе й не завжди усвідомленому мстивому, агресивному бажанні. Образа викликає гнів, спрямований на себе або на іншу людину, і може ґрунтуватися на реальній або навіюваній несправедливості, людина відчуває себе постійною жертвою [8; 9].

Перебуваючи під впливом авітальних переживань особистість зазнає емоційного потрясіння, яке викликає в неї почуття самотності. Болісне переживання самотності є ознакою порушення взаємозв'язку зовнішнього світу із внутрішнім світом особистості. Перебуваючи у кризовому стані особистість завжди переживає негативні емоції (відчуття невизначеності, занепокоєння, тривоги аж до дезорганізації, фіксованості на психотравмувальній ситуації, переживання власної неспроможності, самотності, безнадійності). Це призводить до песимістичної оцінки власної особистості, актуальної ситуації і майбутнього.

Інший емоційний стан, який виникає внаслідок авітальної активності – фрустрація. Стан фрустрації часто породжує агресивність – відкриту чи приховану. Фрустрація, як зазначає В.А. Тихоненко, посилює мотивацію, і людина може вчинити непоправні дії: самогубство або агресію стосовно фруструвального чинника [8].

Кризовий стан спричиняє повну або часткову втрату сенсу життя. Зважаючи на те, що духовна криза особистості як один із різновидів кризових станів, який за силою прояву параметрів кризових станів і характером їх перебігу є гострим типом

кризи, то неусвідомлена своєчасно необхідність упорядкованого розуміння свого духовного світу перетворюється в ірраціонально-деструктивне саморуйнування [5].

Духовна криза постає як напружена духовна діяльність (внаслідок тимчасової втрати духовної рівноваги) у напрямку або відновлення перерваного кризою духовного стану, або активізації змістовно оновленого духовного стану, який визначатиме подальший особистісний розвиток.

Як тимчасовий духовний занепад, коли бажаним для душі є те, чого немає зовні, духовна криза – криза сенсу життя, невідповідність «Я-концепції» актуальним переживанням людини, результат втрати соціальної опори, своєрідна трансформація особистості, що виникає внаслідок духовних травм і конфліктів, які людина може сприймати як свою неповноцінність і вирішувати придатним для себе способом. Криза змушує людину займатися ревізією минулого і сьогодення та супроводжується підвищенням або зниженням критичності мислення. На рівні волевого компоненту духовності цілеспрямованість на пошук шляхів виходу з кризового стану, наполеглива духовна праця і напружена саморегуляція зумовлюють зміни вчинково-діяльнісного компоненту духовності (духовний саморозвиток або гальмується, або стає більш інтенсивним)

**Висновки.** Духовність – одна з найважливіших та найсуттєвіших характеристик людини, яка визначає ціннісний зміст та спрямованість буття людини. Духовність як глибинна і багатогранна категорія безумовно пронизує собою всі психічні утворення особистості, змінюючи їх на шляху свого розвитку. Отже, повернення людині, яка переживає духовну кризу, впевненості в собі потребує своєчасної сторонньої допомоги, адже духовне оновлення передбачає стимуляцію саморегуляції поведінки людини під час кризи. Подолання цієї кризи полягає у духовному оновленні людини, у її орієнтації на духовні цінності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко Т.Л. Психологія духовності / Т.Л. Антоненко // Духовність особистості методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць / Гол. редактор: Г.П.Шевченко. – Вип. 4(10). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2005. – С.15-18
2. Вагин Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков) / Ю.Р. Вагин.– Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001. – 292 с.
3. Визгин В. Жизнь и ценность: опыт Ницше / В. П. Визгин. – М.: ИФ РАН, 2000. – С. 7–30.



4. Каташинська І.В. Віртуальна освіта і формування духовних і пізнавальних орієнтирів особистості // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб.наук.праць / Гол. редактор: Г.П.Шевченко. – Вип.4(10). – Луганськ: Вид-во Східноукр.нац.ун-ту ім. В.Даля, 2005. – С.104-111.
5. Москалець В.П. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник / В.П. Москалець, А.В. Олійник // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №2. – С. 71-77.
6. Павлов В.І. Духовність як екзистенційний простір особистості / В.І. Павлов // Пост сучасність: проблеми духовної свободи особистості: Монографія / За ред. канд.філос.наук О.О.Сердюк. – Донецьк: ТОВ „Юго-Восток, ЛТД”, 2006. – 249 с. – С. 135-143.
7. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агромвидав України, 1998. – 348 с.
8. Тихоненко В.А. Жизненный смысл выбора смерти / В.А. Тихоненко // Человек. – М. – 1992. – № 6.– С. 19-29.
9. Щербакова І.М. Використання психологічного потенціалу особистості у запобіганні деструктивних виходів з духовної кризи в умовах соціальних трансформацій / І.М. Щербакова // Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія. – 2012. – Т.17. – Вип. 8 (20). – С. 668-675.

УДК 268-057.87

**Тетяна Щербак,**

*Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка,  
м. Суми, [Shikolenko\\_T\\_I@mail.ru](mailto:Shikolenko_T_I@mail.ru)*

### **ДУХОВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена виявленню різних проявів впливу віртуальної реальності на духовність, морально-ціннісні структури свідомості людини. В статті підкреслюється, що якість віртуального простору стає проблемою збереження духовності молодого покоління. Визначені особливості, мотиви та причини конструювання віртуального образу особистості.*

**Ключові слова:** *віртуальна реальність, духовність, «віртуальна людина», віртуальний образ, реальність нового типу.*

*The article is devoted to revealing the various manifestations of the impact of virtual reality on spirituality, moral-value structure of the mind. The article emphasize*

*that the quality of the virtual space becomes a problem saving spirituality younger generation. The features, motives and reasons for designing the virtual image of the personality are determined.*

**Keywords:** *Virtual Reality, spirituality "virtual person" virtual image, the reality of a new type.*

Зміни, які відбуваються в соціально-економічній, політичній, культурній галузях у сучасній Україні викликають кризові явища у сфері духовного розвитку особистості та вимагають пошуку шляхів подолання негативних тенденцій в окреслених сферах. Криза сучасного суспільства пов'язана з кризою моральних і духовних цінностей. Важливе місце серед цих проблем займає проблема збереження і розвитку духовності.

Підвищення рівня духовності постає як необхідна умова формування гармонійної особистості, зміцнення духовних засад сучасного життя, подолання негативних явищ, що знайшли відображення у нівелюванні моральних цінностей, проявах бездуховності, скептицизму, злочинності та корупції. Останнім явищам сприяють пропаганда жорстокості, бездуховності, насильства, втрата внутрішніх обмежень і доброчесності.

Отже, між об'єктивною потребою суспільства в особистостях із розвиненою системою духовних орієнтирів, здатних до духовнопрактичної діяльності та трансляції духовних цінностей та ідеалів, і нерозробленістю конкретних шляхів формування духовності майбутнього покоління постає суперечність, яка визначає актуальність нашого дослідження і потребує розв'язання через виховання морально-духовної особистості.

**Мета статті:** проаналізувати сучасний стан духовності суспільства, що трансформується під впливом внутрішніх змін в Україні та зовнішніх факторів, зокрема, інформатизації та глобалізації суспільних процесів, віртуалізації навколишнього простору.

Проблемами духовності, моральних цінностей та ідеалів сучасного суспільства займалися українські психологи І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Г.О. Балл, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко, В.О Сухомлинський, О.В. Савченко.

Дослідженням віртуальної реальності й процесів віртуалізації займається ряд вітчизняних і зарубіжних дослідників. В роботах Д. Белла, М. Маклюєна, Є. Масуди, Т. Стоун'єра і Е. Тоффлера описуються соціальні трансформації, що відбуваються в контексті бурного розвитку і поширення інформаційних технологій. Феномен віртуальної реальності і процеси віртуалізації суспільства досліджуються в роботах І.В. Захарченко, Д.В. Іванова, В. В. Картунова,

В.А. Кутирьова, Н.А. Носова, Р.А. Нурулліна, В.Л. Сілаєва, С.С. Хоружего, М. Енштейна.

У сучасному надскладному глобалізованому світі все більшою мірою підвищуються вимоги до кожного члена соціуму: він має бути творчим індивідом, якому притаманні також і високі моральні якості. Проявом глибинних за природою духовно-психологічних ресурсів є стани духовного піднесення, радості, самопожертви, любові до ближніх, палкої закоханості, відчуття єднання з природним середовищем, космічним простором, Батьківщиною, етносом, людством, відчуття творчої вдачі, успіху. Духовні ресурси людини використовуються у кризових ситуаціях: під час воєн, епідемій, набігів кочівників, економічних спадів, політичних потрясінь та революцій, тероризму, а також при ситуаціях балансування людини на межі життя та смерті, наростанні сімейних проблем, нестатків, невдач, психологічних проблем тощо.

Духовність абсолютно справедливо розглядалася М.О. Бердяєвим як вища якість людини, що надає їй вищу гідність, внутрішню незалежність і цілісність. Для активізації ціннісних, ціннісно-орієнтаційних, мотиваційних ресурсів людини, котрі спонукають її до життєво важливої діяльності необхідно екстраполювати позитивно-емоційні стани, котрі виникли у певних “еталонних ситуаціях” (коли людина досягає значного життєво-творчого успіху, коли вона досягла щастя, радощів, високоморальної самопожертви, коли вона спілкується з рідними людьми, тощо) на інші життєві ситуації, щоб діяти в останніх більш енергійно, більш екологічно і з більшим духовно-емоційним піднесенням. Зазначені еталонні ситуації слугують джерелом її духовно-психологічного ресурсу. Сутність даного методу полягає у підключенні психологічних, духовних ресурсів до розв’язання важливих життєвих проблем і досягнення бажаних цілей [6].

Для того, щоб певні стратегії й цілі самоздійснювалися, необхідно досягти стану цілісності, конгруентності різних рівнів самоорганізації досвіду суб’єкта. Один з ефективних методів тут є метод правильно вибраної та сформульованої стратегії та цілей діяльності. Коли людина медитує на образ правильно поставленої мети, то її думки й наміри самоздійснюються. Створення образу мети, котрий фіксується у всіх репрезентативних системах людини і є конгруентним, підключає підсвідомість людини, внаслідок чого мета самоздійснюється, ніби без будь-яких свідомих зусиль.

М.Й. Боришевський визначив духовність як багатовимірну систему, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її моральнорелевантні потреби, інтереси,

погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до самої себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Духовні цінності людини належать до найдійовіших чинників її поведінки у найширшому значення цього слова, по-друге, духовна культура людини найповніше проявляється у її взаєминах з іншими людьми [1].

Однак, у результаті гігантського розвитку в сучасному світі засобів масової комунікації, швидкого і широкого напливу інформації, індивід дістав необмежені можливості вибору різних цінностей, норм і зразків, що не завжди відповідає інтересам суспільства в цілому. Крім того, певні паттерни віртуальної реальності можуть бути задіяні і все частіше використовуються для вибору особистістю найбільш оптимальних способів пізнання, практичної діяльності та самовдосконалення. Людина уявляє можливі варіанти діяльності й обирає найоптимальніший з них, керуючись базовими потребами й інтересами, реалізуючи певну мету, спираючись на глибинні цінності, орієнтуючись на ідеали, виконуючи свою місію. І це є виходом за межі наявного внутрішнього досвіду віншу реальність.

Духовність (духовна природа) включає в себе як свідомість, так і психіку в цілому (не лише свідомі інтелектуально-розумову й емоційно-чуттєву сфери, але і підсвідомість). Духовне завжди ширше за ідеальне, тому що включає в себе всі структурно-функціональні компоненти психіки і, таким чином, охоплює не тільки свідомі, усвідомлені феномени суб'єктивної реальності, а й несвідомі, неусвідомлені. Духовна сфера людини має дві іпостасі: екзистенціальну, що охоплює всі інтелектуально-психічні акти, які відображають реалії цього, «земного» світу; і трансцендентальну, що припускає відношення людини до інобуття – відношення, виражене в дискурсивних та інтуїтивних формах, але завжди має своєю метою надприродне, надлюдську, надпсихічне (інобуття, «потойбічне» трансцендентне буття).

Уявлення про віртуальний і реальний світ сформувались ще задовго до появи інформаційних технологій. Ці два світи, дві реальності існують у напруженому і суперечливому співвідношенні, обидва кидають виклик людині, породжують завдання і проблеми, які людина повинна розв'язати, реалізуючи свій вибір. Однак саме словосполучення «віртуальна реальність» виникло завдяки технічним системам, які вказали шлях до створення нової реальності. Термін «віртуальна реальність» існує в науковому обігу близько 20 років.

Віртуальна реальність у широкому розумінні на онтологічному горизонті людини виникає в результаті переходу людини до змінених станів свідомості. Тобто феномен віртуальної реальності об'єктивується в культурних формах: міфі,

образотворчому мистецтві, театрі, літературі, радіо, кінематографі, телебаченні, сучасних комп'ютерних системах, а переходу до віртуального стану передують сприйняття та переживання, на які наштовхує людину та чи інша з перелічених культурних форм. Тобто за своєю суттю, віртуальна реальність виявляла себе протягом усієї історії розвитку людського суспільства, під час якого лише відбувався генезис об'єктивацій, матеріальних та культурних носіїв і засобів її існування, хоча вона й не була закріплена термінологічно як «віртуальна реальність»[4].

Стосовно фактичної реальності, що дана у повсякденному досвіді та науково організованому спостереженні, внутрішній досвід людини, його індивідуальні й духовні складові є віртуальною реальністю. Однак, коли точкою відліку розглядати внутрішній досвід людини, то основна його частина сприймається нею як факти внутрішнього життєвого досвіду, однак, стосовно нього є вища, віртуальна реальність другого порядку, яка є джерелом інновації щодо рутинного повсякденного внутрішнього досвіду, котрий є інструментом адаптації людини у зовнішньому соціальному середовищі. Така віртуальна реальність може бути пояснена за допомогою категорій ідеального, трансцендентного, трансцендентального, духовного, а також співвіднесена з категоріями ілюзорного, фіктивного та деяких інших.

Онтологічний принцип віртуальної реальності полягає в подоланні обмеженої природи людини в рамках віртуальної реальності. В ній не можливо народитися, але і померти не можливо. Віртуальна реальність потребує від людини самовизначення і активної участі у віртуальних подіях.

Таким чином, віртуальна реальність є штучне (створене людиною) духовне буття, на відміну від природного (природного) буття і штучного матеріального (техніка, споруди, доместікати тощо) і соціального (суспільство, соціальні інститути, зв'язки і відносини) буття.

У словнику А.Я. Анцупова та А.І. Шипілова віртуальна реальність визначається як «змодельовані за допомогою комп'ютера різні аспекти навколишнього ілюзорного світу, що дозволяють людині взаємодіяти з цим штучним світом так само, як з природним середовищем. При цьому зорові, слухові, дотикові і моторні відчуття користувача замінюються їх імітацією» [1, с. 20]. Віртуальна реальність тим і відрізняється від інших реальностей, що існує як процесуальна взаємодія між матеріально-технічними, інформаційними процесами і психікою людини. Її розгортання здійснюється за рахунок присутності людини. Техніка (що моделює новий простір) і свідомість (що самовизначається в ньому) виступають необхідними елементами віртуальної реальності, лише при взаємодії



яких вона знаходить своє буття. Конкретна відмінність віртуальної реальності від інших просторів полягає у високому ступені умовності і наочності того, що відбувається. «Органи чуття є тим механізмом, за допомогою якого людина створює свої уявлення і набуває знання про оточуюче середовище. Іншими словами, органи чуття є інструментом побудови образу повсякденної реальності» [1, с. 21].

Поєднання сучасних телекомунікаційних і гуманітарних технологій надає широкі можливості для маніпулювання способом пізнання, формування суспільних цінностей та впливу на масову свідомість у світовому масштабі. Електронні мас-медіа перетворилися на могутнє зняряддя інформаційного тиску на громадську свідомість, поведінку кожної людини. Вони впливають не тільки на суспільну думку, а й на духовність взагалі.

І. Захарченко у своєму дослідженні «Міфотворчість та віртуальна реальність» вказує, що віртуальна реальність впливає на свідомість суб'єкта таким чином, що світ, який моделюється, сприймається як реальний та справжній. При цьому відправною точкою для процесу “віртуалізації” є колективні уявлення, що нав'язуються індивіду суспільством, мають імперативний характер та привласнюються, “успадковуються” індивідом у процесі соціалізації. Ці уявлення мають характер предметів віри, а не розмірковувань та регулюють визначені моделі поведінки [2].

Характерними ознаками віртуальної реальності є:

- моделювання в реальному масштабі часу;
- імітація навколишнього оточення з високим ступенем реалізму;
- можливість впливати на навколишню обстановку і мати при цьому зворотний зв'язок.

Ж.І. Трафімчик у своєму дослідженні виявив, що на соціокультурному рівні віртуальною реальністю породжені наступні проблеми:

- співвідношення субстанційної (антропоморфної) і віртуальної реальності в сучасних уявленнях про світоустрій;
- засвоєння нових практик, засобів і специфіки проективної мови медіадизайну;
- диференційована ступінь засвоєння мови і засобів, що породжує на суб'єктивному рівні різні образи і світи;
- адаптація досвіду проектування складних об'єктів в реконструкції «культурних сенсів» і «культурних зразків» і так далі [5].

Створення реальності нового типу природно породило і нову особистість. Відповідно до поглядів М. Носова, «віртуальна людина – сума всіх віртуальних

реальностей особистості ». Однак homo virtualis – людина, що створює множинні віртуальні реальності, численні самообрази, людина, яка піддалась спокусі. Віртуальній людині притаманні такі риси: конфігуративна ідентичність, втрата тілесності, зміна статусу, відчуження як дистанціювання від реальних соціальних ролей. Віртуальна людина демонструє не своє життя і не своє «я», а копію, оригіналу якої немає в реальному житті, це вигідний, привабливий в даній ситуації образ, імідж, картинка.

Тією мірою, як відбувається віртуалізація реального буття, відбувається віртуалізація особистості. Віртуальні похідні особистості (аккаунти, аватари, облікові записи) є соціальними ролями, що виконуються реальною особистістю в процесі повсякденної діяльності, але з єдиною приставкою – віртуальні, тобто реалізовані за допомогою інформаційних технологій.

Мотивація конструювання віртуального образу стає предметом сучасних психологічних досліджень. Вони відзначають різноманітність цих мотивів, серед яких, з одного боку, самопрезентація в інтернет-просторі, сконструйований образ, як вираз нереалізованих бажань, незадоволених потреб, з іншого – як вираз пригнічених в реальності агресивних тенденцій, задоволення заборонених в соціумі потягів. Існує коло особистісних проблем і потреб, задоволення яких в інтернет-реальності полегшене порівняло з реальним життям. Створення віртуального образу здійснюється саме для того, щоб, користуючись ним в віртуальній реальності, вирішити проблеми, які не вирішуються в реальному соціумі і задовольнити потреби, які не задовольняються в реальній дійсності.

Самопрезентація у віртуальному просторі являє собою здійснення бажань – сили і могутності, краси та привабливості, впевненості, значимості та авторитеті. Тому, віртуальна самопрезентація може відбивати бажання, незадоволені в реальному житті [7].

Захоплення соціальними мережами може бути відображенням важливої життєвої потреби кожної людини, а саме – заповнити у віртуальному спілкуванні те, чого бракує в реальному житті. На жаль багато людей живуть в стані самотності. У такому разі життя в мережах дає можливість втекти від самотності, сховатися на просторах інтернету. Мережеве життя – це форма психологічної підтримки. Тобто боротьба із стресом, труднощами, з якими стикається користувач в реальному житті, компенсується деяким схваленням, співчуттям, які, знову ж таки, в реальному житті є дефіцитом.

Віртуальна реальність не володіє засобами звичайної реальності: час і простір віртуального світу інші. Навіть режим так званого «реального часу», використаний при комунікації, – симулякр, тобто копія реального часу,

мімікуючий під нього. Віртуальне комунікативне середовище по-іншому «розміщує» все в часі. Наприклад, можливий повтор, точна копія ситуації того, що в реальності не можна досягти. Віртуальна реальність розміщена всюди, де є технічні можливості для входу в неї. Створена віртуальна реальність Інтернету багато в чому представляє з себе своєрідну матеріалізацію бажання, матеріалізацію мрії [3].

На основі застосування до Інтернету таких властивостей віртуальної реальності, як поліонтизм і автономність, а також трактування віртуального як недовтіленого, неповного існування, під час впливу інтернет-комунікації на ідентичність можна підкреслити наступну антиномію: індивід одночасно вважає і не вважає себе носієм ролей і відносин, в які вступає в віртуальній реальності. Це призводить до розмивання ідентичності в аспекті меж між реальним Я і фантазією, ігровим образом і, як наслідок, до не розділення меж моральної відповідальності та втрати духовності.

Сучасні умови життя приводять до прискорення ритму життя сучасної людини, розширення її соціальних контактів. Проте кількісне зростання контактів призводить до зниження їх якості: вони стають менш глибокими, менш емоційно забарвленими, більше віддаленими і відстороненими. Дискомфорт, який суб'єкти випробовують при цьому, вони намагаються компенсувати у віртуальних стосунках, які представляються їм безпечнішими.

Цей особливий віртуальний простір міжособистісних стосунків стає домінуючим у взаємодії людей. Людям стає простіше і швидше контактувати з іншими за допомогою інтернет-комунікацій, що призводить до ще більшої емоційної віддаленості з реальними людьми в реальному спілкуванні, зниженню довіри, труднощам у взаєморозумінні. З іншого боку, віртуальний образ може бути пов'язаний з технічними особливостями віртуальної комунікації (має іншу форму порівняно з реальним образом), а також її виразністю і навіть навмисну конфліктність, пов'язану з тим, що ніхто не хоче бути цілком анонімним і в результаті абсолютно ніким не поміченим.

Відповідно до Дж. Сулера, ніхто не хоче бути цілком анонімним – абсолютно невидимим, без імені, чи ідентичності або міжособистісної взаємодії взагалі. Девіантна поведінка – це спосіб реакції на анонімність, що відбиває прагнення бути поміченим, хоча б навіть у негативній формі, чим бути абсолютно анонімним, непоміченим, невидимим, тобто, ніким. У конструктивній формі реакція на анонімність і недолік виразних засобів у віртуальній комунікації виявляється в тім, що мережні ідентичності наділяються перебільшеними, дуже виразними атрибутами сили, могутності, краси тощо.

Захоплення віртуальною реальністю призводить до переорієнтації емоційних і міжособистісних відносин. Емоційні відносини з людьми стають поверхневими. На перший план виходять емоційні стосунки з образами, предметами і явищами. У їхній уяві зав'язуються міжособистісні відносини з персонами віртуальної реальності. І як наслідок починає відбуватися процес додаткової особистісної ідентифікації. В результаті у людини виникають нові інтереси, мотиви, цілі, установки, а також форми психологічної і соціальної активності, безпосередньо пов'язані з цим новим простором.

**Висновки.** Вторгнення віртуальності практично в усі сфери сучасної культури очевидно є характерною ознакою часу, тому вплив інформаційного простору на людське мислення, на духовність людини XXI століття мають стати предметом наукового дискурсу. Духовно спрямовані відеофільми, пісні та музика сприяють вдосконаленню зовнішнього світу через перетворення, що здійснюються у внутрішньому світі людини. Серед основних напрямків, на яких повинна бути зосереджена діяльність суспільства, мають бути: забезпечення духовно-морального розвитку населення, виховання патріотизму; утвердження в масовій свідомості притаманних українському народові високих моральних цінностей; запобігання негативного впливу на свідомість громадян інформації, яка містить елементи жорстокості, насильства, порнографії, випадки антисоціальної поведінки; активізація культурно-просвітницької та виховної роботи серед населення; формування світогляду, збагачення його соціально-значущими ідеями, поглядами, переконаннями, ідеалами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / Анцупов А.Я., Шипилов А.И., 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 526 с.
2. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посібник / [М.Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
3. Захарченко И.В. Угол четвертый: мифотворчество и виртуальная реальность // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС-Пресс, 2000. Вып. 13. – 84 с.
4. Прохоренко Е.Я. Киберпространство как образ виртуальной реальности / Прохоренко Е. Я. // Вестник Одесского национального университета. – 2008. – Т.13. – вып.5. – С. 192-197.
5. Силаева В.Л., Багдасарьян Н.Г. Виртуальная реальность: попытка типологизации / В.Л. Силаева, Н.Г. Багдасарьян // Философские науки. – 2005.

– №6. С. 39-58.

6. Трафимчик Ж.И. Проблема «Я-концепции» в мире современных компьютерных технологий в фокусе зарубежных теорий личности / Ж.И. Трафимчик // Философия и социальные науки. – 2010. – №2. – С. 83-87.
7. Трифонова О.О. Духовність особистості: методологія, теорія і практика 4 (51)-2012 – С. 126-129.
8. Шишкова А.Р. Самопрезентация пользователей Социальных сетей WEB 2.0 / А.Р. Шишкова // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – №4(04) – С. 221-225.

УДК 130.122:159.92

*Ірина Щербакова,*

*СумДПУ імені А.С.Макаренка,  
м. Суми, [ishcherbakova@ukr.net](mailto:ishcherbakova@ukr.net)*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ КРИЗИ

*Стаття присвячена аналізу теоретико-методологічних засад дослідження духовної кризи. Обґрунтовано актуальність і значущість емпіричного та теоретичного визначення чинників її подолання, доведено складність дослідження цього феномену.*

**Ключові слова:** *духовність, криза, духовна криза, особистість.*

*The article is devoted the analysis of theoretical and methodological principles of the research of spiritual crisis. The actuality and meaningfulness of empiric and theoretical decision of factors of its overcoming has been substantiated, and the complication of the research of this phenomenon has been proved.*

**Key words:** *spirituality, crisis, spiritual crisis, personality.*

**Постановка проблеми.** Духовна сфера є найбільш складною для аналізу сферою життєдіяльності людини і суспільства. Як стверджує М. Савчин, саме «у внутрішньому світі людини духовна сила породжує синергетичні тенденції та блокує ентропійні, запобігає порушенню гармонії між психологічною, соціальною та моральною автентичністю особистості. У точках біфуркації вона є своєрідним атрактором, що визначає напрям розвитку особистості, сприяє розв'язанню нею зовнішніх та внутрішніх суперечностей та зумовлює її правильний вибір» [4, с.



89].

Разом з тим, будь-які внутрішні і зовнішні фактори, що неузгоджені з усталеними мотиваційно-потребовими станами людини, раптово з'являючись, порушують стан духовної рівноваги. Зміни, що відбуваються на рівні функціонування самосвідомості людини, торкаються духовних потреб, духовних цінностей. Криза змушує людину займатися ревізією минулого і сьогодення та супроводжується підвищенням або зниженням критичності мислення. Духовна криза особистості проявляється у змінах на рівні особистісного виміру духовності, а саме: у проявах компонентів духовності у поведінці і діяльності, змінах ціннісних орієнтацій; змінах у спрямованості і мотиваційно-потребовій сфері людини; змінах у функціонуванні свідомості і самосвідомості особистості.

На рівні вольового компоненту духовності цілеспрямованість на пошук шляхів виходу з кризового стану, наполеглива духовна праця і напружена саморегуляція зумовлюють зміни вчинково-діяльнісного компоненту духовності (духовний саморозвиток або гальмується, або стає більш інтенсивним).

Духовна криза є точкою біфуркації (духовним станом невизначеності), тимчасовим станом втрати духовної рівноваги, спричиненим порушенням балансу в системі ціннісних орієнтацій людини, і характеризується трансформаційними змінами на рівні потребово-ціннісного компоненту духовності. Духовна криза постає як напружена духовна діяльність (внаслідок тимчасової втрати духовної рівноваги) у напрямку або відновлення перерваного кризою духовного стану, або активізації змістовно нового, оновленого духовного стану, який визначатиме подальший особистий розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Духовну кризу особистості досліджували В. Андрущенко, Г. Балл, Г. Вайзер, Є. Верещак, І. Загарницька, О. Колісник, Ю. Лановенко, Н. Пилипенко, М. Савчин, Т. Титаренко, Ю. Терещенко, І. Філіппова, Л. Шнейдер.

Аналізу філософсько-психологічних практик духовного відродження людини у стані духовної кризи присвятили свої роботи Г. Вайзер, В. Вашкевич, Л. Дзюбко, Г. Дьяур, Л. Кондратенко, Л. Осадько, О. Турська, Ю. Шайгородський. Окрему групу джерел становлять роботи, присвячені збереженню духовного, фізичного, психічного і психологічного здоров'я особистості (О. Колісник, О. Коробейніков, В. Оржеховська).

**Мета статті** – визначення теоретико-методологічних засад дослідження духовної кризи особистості.

**Виклад основного матеріалу.** У складній картині переплетіння філософського і психологічного, становлення духовності людини постає як

процес саморозвитку особистості, а духовна криза як духовний стрес, який вимагає змін життєвої позиції і передбачає наявність події, яка істотним чином порушує духовну, чуттєву рівновагу людини. Криза є точкою біфуркації (духовним станом невизначеності), тимчасовим станом втрати духовної рівноваги, спричиненим порушенням балансу у системі ціннісних орієнтацій людини, відчуженням від душевного духовних начал.

Теоретико-методологічний аналіз духовної кризи необхідно починати з аналізу джерельної бази давньоєгипетської («Сперечання розчарованого зі своєю душею»), давньоіндійської (Веди, Упанішади, індуїзм («Махабхарата»), Йога, Хатха-йога, Раджа-йога) і давньокитайської (буддизм: тексти проповіді Будди «Типітака», дзен-буддизм: тексти Дхаммапади; конфуціанство: Бань Гу, Мен-цзи, маоїзм: Мо-цзи; даосизм: Лао-цзи) філософії.

Ретроспективний аналіз духовності і духовної кризи потребує звернення до ранньої античної філософської думки (Евріпід); класичної античної філософії (Сократ, Арістотель, Платон); філософії епохи еллінізму (пізнього стоїцизму: Л. Сенека); пізньої античної філософії (Овідій); філософії раннього середньовіччя (Абу Наср ал-Фарабі; Ібн-Халдун; Оріген); епохи Відродження (Т. Мор, Т. Кампанелла); філософії Нового часу (Ф. Бекон, Б. Спіноза); філософії епохи Просвітництва (ідеалістичної філософії І. Канта; французького матеріалізму П. Гольбаха, К. Гельвеція); німецької класичної філософії кінця XVIII – початку XIX ст. (Г. Гегель, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг,); новокласичної філософії XIX ст. (Ф. Шлегель, С. К'єркегор); некласичної філософії XIX – початку XX ст. (Ф. Ніцше, З. Фройд, Е. Фромм, К. Юнг, Г. Маркузе); філософії XX ст., а саме філософських шкіл: екзистенціальної (А. Камю, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс), антропологічної (М. Шелер, Х. Ортега-і-Гассет), феноменологічної (Е. Гуссерль), персоналізму (М. Бердяєв, В. Франкл) [5].

Дослідженням духовної кризи займалися представники вітчизняної гуманістичної традиції (А. Авсеньєв, В. Карпов, Й. Міхневич, М. Федоров); теософічного кордоцентризму (Г. Сковорода), православної філософії всеєдності (М. Бердяєв, В. Соловйов); «християнського реалізму» (С. Франк); православної духовної традиції (Св. І. Дамаскін, архієпископ Лука (Войно-Ясенецький)). На окрему увагу заслуговують філософсько-психологічні концепції: психодинамічні (З. Фройд), біосоціальні (Г. Олпорт), феноменологічні (К. Роджерс), психосоціальні (А. Адлер, Е. Еріксон, Е. Фромм), аналітичні (К. Юнг), психосинтетичні (Р. Ассаджіолі), трансперсональні (С. Гроф, Х. Гроф, Лі Сеннелла, Р. Лейнг); гуманістичні (А. Маслоу, В. Франкл, А. Швейцер), соціально-когнітивні (А. Бандура), когнітивні (Д. Келлі) [5].

Духовна криза як криза довіри і самотності, як результат духовної занедбаності людини, детермінований кризовим станом суспільства, постає як базисна дисгармонія, яка йде від суцього у вигляді недовіри, печалі, відчаю, нудьги і страждань («Сперечання розчарованого зі своєю душею»). Способи запобігання духовної кризи, психодуховного зростання і духовного оновлення як конкретні методи самопрограмування психічних і фізичних функцій висвітлені в «першоджерелах кризового втручання» давньоіндійської і давньокитайської філософії.

Духовна криза особистості як криза ціннісних орієнтацій є результатом кризи старого світогляду (суспільної кризи). Духовна криза – це хвороба душі (Платон, Сократ). Це духовне потрясіння, яке очищує душу (Евріпід). Як втрата сенсу, обмеження проявів індивідуальності, внутрішній конфлікт, «метаморфози» якого підштовхують до усамітнення (Овідій), духовна криза супроводжується смутком, зневірою, втомою, болем, які є атрибутивними властивостями усіх людей, які переживають кризу. Детермінантами оптимізації процесу гармонізації духовної цілісності є спрямованість людини на самоаналіз своїх внутрішньо-особистісних тенденцій (Арістотель), пошук оновленого сенсу життя, нових життєвих орієнтацій (Сенека) [5].

Відповідно до духу раннього середньовіччя духовна криза постає як духовна темрява, яка поглинає людину, яка втрачає повноту буття, випробовуючи свободу волі і відходячи від Бога (Оріген). Як тимчасовий стан духовної дезорганізації і духовної невизначеності духовна криза може (має) бути подолана за рахунок переборення внутрішньо-особистих деструктивних тенденцій, завдяки розуму і науці (Абу Наср ал-Фарабі; Ібн-Халдун).

Вирішення проблеми відродження душевної гармонії, перерваної кризовим станом (духовною кризою), в філософії Нового часу вбачалось в уважно-вольовому зосередженні на пізнанні задля знаходження компромісу між усвідомленням людиною свободи своїх дій і їх практичною реалізацією (Ф. Бекон, Б. Спіноза). Представники філософії епохи Просвітництва вбачали причину духовної кризи в деморалізації людини, спровокованої порушенням автономії волі (І. Кант), перетинанням людиною межового стану між добром і злом (П. Гольбах).

Для представників німецької класичної філософії кінця XVIII – початку XIX ст. характерне системно-цілісне визначення причин духовної кризи, душевної дисгармонії. Духовна криза як духовна дезорганізація дисгармонізує свідомість і самосвідомість і є станом не-істини, роздвоєння людини по відношенню до себе, її невизначеності між добром і злом (Г. Гегель).

Як втрата духом первісної свободи, духовна криза є результатом хибних уявлень людини, хибного спрямування на «не-сущє», внаслідок чого людина втрачає свободу. Отже, криза має духовні причини, зокрема духовне виключення елементів досвіду (Ф. Шеллінг), і вимагає як їх модифікації (Й. Фіхте), так і логіко-технологічної редукції інтелекту до здатності мислити не страждаючи (Г. Гегель).

За часів новокласичної філософії XIX ст. духовна криза розглядалася як тимчасовий стан ціннісно-сислової невизначеності («або-або»), що зумовлюється негативним впливом середовища на духовність людини (суспільним рівнем саморозвитку духовно-енергетичного соціуму), який спричинює відчай і провину (С. К'єркегор). В стані кризи людина позбавлена альтернатив вибору, проте мусить його зробити (зробити рішучі кроки у знаходженні оновленого сенсу життя), адже за будь-яких обставин вона залишається свобідною (Ф. Шлегель).

Аналіз способів подолання душевної дисгармонії здійснювали представники некласичної філософії XIX – початку XX ст. Духовна криза як своєрідна гранична ситуація, яка супроводжується почуттям безпорадності, обмеженості, духовної самотності (К. Ясперс), засвідчує наявність внутрішнього конфлікту, посилює напружене функціонування свідомості, разом з чим у життя людини входить абсурд (А. Камю).

Духовна криза спричиняє тугу, яка засвідчує самотність (М. Бердяєв), нудьгу, яка говорить про пустоту (А. Камю), сум (С. К'єркегор), страх, який викриває небезпеку (К. Ясперс), тривогу (Ж.-П. Сартр, Ф. Лерш), тугу, нудьгу (Г. Сковорода), апатію, екзистенціальну фрустрацію і невротичні стани (В. Франкл). Вона знаходить свій притулок у серці людини (А. Камю, М. Бердяєв, Г. Сковорода, Ф. Лерш) і ставить людину перед вибором (К. Ясперс) знаходження власного усталеного універсуму смислових зв'язків, в якому її буття отримує свій неминущий сенс [5].

Духовна криза засвідчує переоцінку цінностей, при цьому необхідність вибору посилює тривожність, заглибленість у Ніщо (М. Хайдеггер). В стані духовної дезорієнтованості «людина не знає, за якими зірками (задля яких) їй жити» (Х. Ортега-і-Гассет). Отже, засвідчуючи зміну ціннісних орієнтацій (або передбачаючи її) духовна криза підтверджує необхідність самозміни (Ф. Ніцше), що стає можливим тільки завдяки ініціюванню власної активності особистості (В. Франкл).

Духовна криза як криза сенсу буття є кризою критичного сумніву, покинутості і самотності в пізнанні. Це криза пошуку істини (творчої активності

духу), яка може бути подолана за рахунок творчого піднесення людини, яке звільняє її від пут необхідності, сприяє духовному піднесенню, подоланню егоцентризму, досягненню внутрішньої автономії (М. Бердяєв). Як стан ціннісно-смысловий невизначеності (смысловий, ціннісний невагомості), як втрата відчуття міцності життя (втрата внутрішнього зв'язку духу з буттям) духовна криза засвідчує «недієвість» життєвого досвіду, який має людина, ставить під сумнів «внутрішню об'єктивність», коли сумніви «роз'їдають» душу, внаслідок чого людина страждає від нестачі духовної сили (С. Франк) [5].

Стан духовної кризи характеризується усвідомленням відсутності сил (духовних і фізичних ресурсів), це стан, коли «жити не маючи сил, а померти – не маючи зваги» (Овідій), людина «жити не може і вмерти не хоче» (Г. Сковорода), а отже, поступово починає реадaptуватися в кризовій ситуації, адже іманентна здатність духу стимулює її до духовного звільнення від оточуючого середовища, до відповідності дій внутрішнім настановам (А. Авсеньєв, В. Карпов, Й. Міхневич, М. Федоров).

Духовна криза має фізичні або емоційні спускові механізми (С. Гроф, Х. Гроф), стадії проходження, відповідно до яких зростає стан драматизації розкриття психічних здібностей людини (Р. Ассаджіолі; Лі Сеннелла).

Духовна криза є кризою пошуку сенсу, волі до сенсу, це екзистенціальний вакуум, в якому нудота вказує на втрату зацікавленості світом, апатія віддзеркалює брак ініціативи (В. Франкл). Як тимчасовий духовний занепад, коли бажаним для душі є те, чого немає зовні (К. Юнг), духовна криза є кризою сенсу життя, невідповідністю «Я-концепції» актуальним переживанням людини (К. Роджерс), результатом втрати соціальної опори, своєрідною трансформацією особистості, яка виникає внаслідок духовних персеверативних травм і конфліктів (Г. Олпорт), які людина сприймає як свою неповноцінність (А. Адлер), і які вона вирішує придатним для себе способом, виходячи з кожної кризи з посиленням відчуттям внутрішньої єдності (Е. Еріксон).

Духовна криза (як і будь-яка інша) є водночас станом підвищеної уразливості людини і онтогенетичним джерелом зростаючих потенцій. Її причинами є втрата ідентичності (Е. Еріксон), втрата собітотожності (Е. Фромм), незадоволення метапотреб (А. Маслоу), а першими ознаками є трансформація внутрішньої культури і образу світу (Дж. Перрі). Духовна стагнація під час кризи обмежує свободу (Е. Фромм), а немотивована і експресивна поведінка перешкоджає конструктивному виходу з кризи, на відміну від копінг-поведінки (А. Маслоу), яка сприяє досягненню самоефективності. Стиль поведінки визначає вихід з кризи (А. Адлер; А. Бандура) [5].



Останнім часом науковці звертають увагу на те, що духовна криза поступово набула масового характеру і продовжує поглиблюватися. «Нині духовність перебуває в критичному стані, що є наслідком відриву людей від джерел духовності, а прояв духовної кризи помітний у всіх сферах життєдіяльності суспільства [2, с. 21]».

Невизначеність, неоднозначність імперативів сучасного соціального буття дезорганізує буття духовне. Суспільна криза поглиблює духовну кризу. Якщо ж духовна криза особистості спричинена соціальною кризою, ситуація ускладнюється вдвічі, адже мова вже йде не про духовну кризу особистісного існування, а про більш глобальну ціннісно-орієнтаційну кризу буття. Супроводжуючись сильними почуттями відчаю й горя, духовна криза знесилює, внутрішньо спустошує людину. «Душевні реакції на кризову ситуацію визначаються афектами тривоги і страху [3, с. 26]».

Отже, у пошуку оптимальних чинників подолання духовної кризи, в умовах сьогодення необхідно виходити з того, що вона є продуктом суспільного розвитку, а саме тих умов, які ускладнюють формування безвідносного почуття власного існування у соціумі як першого кроку становлення вищих форм суб'єктивності та духовності.

Опинившись у ситуації «екзистенціального вакууму», люди втратили відчуття захищеності, визначеності свого існування. Більшість відчула нездатність брати на себе відповідальність, внутрішню несвободу, нездатність долати свої внутрішні конфлікти і психологічні проблеми, залежність внутрішнього світу від світу зовнішнього, про що неодноразово наголошували свого часу М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, Г. Спенсер, П. Сорокін, Т. Парсонс, А. Тойнбі, які досліджували фактори, що викликають соціальні зміни і наслідки соціальних змін для людини [5].

У період кардинальних трансформацій і криз виникає необхідність більш ретельного дослідження когнітивних механізмів адаптації (чинників когнітивної адаптації) до кризових подій, які дозволяють опанувати кризову ситуацію і дозволяють повернутися до попереднього рівня психологічного функціонування або навіть перевищити його. Процес адаптації розгортається навколо трьох тем: сенс події, почуття контролю над нею і над життям загалом, підвищення самооцінювання.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що процес когнітивної адаптації до кризової ситуації потребує часу, адже торкається ментальних настанов особистості, а зміни на рівні об'єктивних смислів життя й існування передбачають трансформаційні зміни на рівні світоглядних настанов особистості

(М.Імянітов), що можливе лише за наявності почуття контролю над життям, яке, у свою чергу, визначається змістом атрибуції відповідальності за виникнення проблем та їх розв'язання (А.Дорожевець) [1; 5].

Зважаючи на те, що духовна криза особистості як один із різновидів кризових станів (В. Козлов), який за силою прояву параметрів кризових станів і характером їх перебігу є гострим типом кризи (Л. Шнейдер), підкреслимо, що оскільки мова йде про внутрішньоособистісний вакуум, то неусвідомлена своєчасно необхідність упорядкованого розуміння свого духовного світу перетворюється в ірраціонально-деструктивне саморуйнування. Починаючись з посиленого функціонування свідомості, а саме з усвідомлення неможливості своєї самореалізації як свідомого, активного суб'єкта життєдіяльності, з самонеприйняття, а згодом втрати сенсу існування (що остаточно поглиблює духовну кризу), саморуйнівна, автоагресивна поведінка людини набуває свого крайнього прояву.

Саме тому, на нашу думку, сьогодні вкрай необхідними є освітньо-виховні технології спрямовані на допомогу особистості у кризових ситуаціях, серед яких особливе місце посідають соціально-психологічні тренінги, спрямовані на формування ефективних особистісних змін в умовах моделювання екзистенціальної кризи. Метою подібних тренінгів є моделювання кризової ситуації задля профілактики неконструктивного переживання кризи.

Кризова інтервенція як емоційна підтримка людини, що переживає кризу, є сукупністю адекватних профілактичних і реабілітаційних заходів: індивідуальної кризової психотерапії; когнітивної кризової психотерапії; аксіологічної корекції у кризовому стані; сімейної психотерапії; соціальної допомоги.

Враховуючи негативний вплив кризового суспільства на духовність громадян, розкриваючи механізми взаємодії індивідуальних і соціальних детермінант духовної кризи особистості, ми насамперед намагаємося довести, що досвід людини визначає характер усвідомлення, сприйняття змісту кризової події, її тривалість. Непередбачуваність кризових станів, причин, що їх зумовлюють, унеможливує своєчасне запобігання деформації форм прояву духовності.

Будь-який чинник, що перевершує наявні адаптаційні ресурси людини і провокує ревізію життя, може зумовити кризовий стан. Нездатність людини на стадії первинного зростання духовного напруження адаптуватися (утримати стан духовної рівноваги) внаслідок неефективності звичних способів вирішення проблемних (критичних, кризових) ситуацій зумовлює мобілізацію духовних ресурсів (загострення духовного напруження), що негативно позначається на функціонуванні пізнавально-інтелектуального компонента духовності.

Аналіз кризових явищ на рівні індивідуальної свідомості, а саме феноменів відчуження (відчуження на тілесному рівні; душевної дисгармонії; поглиблення бездуховності), засвідчує необхідність подолання суперечностей між прогресом суспільства і прогресом особистості в умовах глобалізації й інформаційної революції. В умовах сьогодення духовна криза, зниження духовно-творчої мотивації провокує подальше збільшення егоцентризму, раціоналізму, завищення рівня домагань у процесі особистої самореалізації, яка як прояв власного духу є своєрідною енергетичною трансформацією людини.

**Висновки.** Теоретико-методологічний аналіз духовної кризи особистості доводить актуальність і значущість вивчення цього феномену, адже стан наукових досліджень у цій сфері характеризується недостатнім рівнем емпіричного та теоретичного визначення чинників подолання духовної кризи.

За умови викривлення цінностей, неадекватного їх співвідношення, втрати людьми сенсу життя, зневіри в собі, вкрай важливим є подальший пошук нових підходів до вивчення гносеологічних аспектів духовної кризи особистості, визначення чинників її подолання, що, беззаперечно, є першочерговим не тільки для філософії і психології, а й для інших галузей гуманітарного знання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Имянитов Н.С. Объективные смыслы жизни и существования / Н.С. Имянитов // Вопросы философии. – 2006. – №7. – С. 84-93.
2. Логвин М. М. Духовна безпека населення – як складова його фізичного і психічного здоров'я / М.М. Логвин // Безпека життєдіяльності. – 2006. – №4. – С. 21-26.
3. Пузиревич К. Програма психопрофілактичної і психотерапевтичної допомоги підліткам у депресивному стані / Катерина Пузиревич // Психолог. – 2009. – №31-32 (367 – 368), серпень. – С. 24-38.
4. Савчин М. Духовна парадигма психології: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія «Монограф»).
5. Щербакова І. М. Філософія подолання духовної кризи особистості засобами освіти в період глобалізації та інформаційної революції: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Ірина Миколаївна Щербакова, Київ, 2011. – 223 с.

## ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті проаналізовано психологічні особливості формування Я-концепції підлітків з вадами опорно-рухового апарату та можливості її оптимізації засобами тілесно-орієнтованої терапії.

Ключові слова: Я-концепція, Я-концепція підлітка, самооцінка, вади опорно-рухового апарату, функціональні обмеження, тілесно-орієнтована терапія, оптимізація, методи тілесно-орієнтованої терапії.

*This article analyzes the psychological characteristics of the formation of self-concept of adolescents with disabilities of the musculoskeletal system and the possibilities for its optimization by means of body-oriented therapy.*

*Keywords: self-concept, self-concept teen, self-esteem, defects of the musculoskeletal system, functional limitations, body-oriented therapy, optimization methods of body-oriented therapy.*

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є періодом становлення самосвідомості людини. Це період посилених потреб дітей у спілкуванні з однолітками, що супроводжується емоційною вразливістю, протестом проти встановлених правил і порядків, прагненням до незалежності, самостійності й самоствердження себе як особистості [3].

Підлітковий вік є не простим для здорового підлітка, ще складнішим він є для дитини у якій є проблеми зі здоров'ям, зокрема вади опорно-рухового апарату. Причинами цих вад можуть бути такі захворювання, як дитячий церебральний параліч, артрогрипоз, поліомієліт, м'язова дистрофія, атрофія, різноманітні травми та вроджені деформації.

Основним дефектом цієї категорії підлітків є різні вади моторної сфери: утруднення у виконанні рухів, у пересуванні, уповільненість, швидка втомлюваність. Дослідження показують, що такі діти часто виявляються безпорадними, пасивними, замкненими, уникають контактів з однолітками, неохоче беруть участь у рухливих і рольових іграх та інших видах колективної діяльності. Обмеження рухової активності дітей, відокремленість від середовища

однolіток, надмірна опіка з боку батьків, загостреність уваги на власному дефекті – все це негативно впливає на становлення Я-концепції підлітка [6]. Без психологічної допомоги такому підлітку важко справитися з життєвими задачами дорослішання.

Ключовою ідеєю нашого дослідження є ідея про те, що засоби тілесно-орієнтованої терапії можуть стати провідними у діяльності психолога-практика у роботі з підлітками з вадами опорно-рухового апарату. Саме методи тілесно-орієнтованої терапії можуть стати незамінними для оптимізації я-концепції такого підлітка.

**Мета дослідження** – дослідити роль та значення засобів тілесно-орієнтованої терапії у оптимізації я-концепції підлітків з вадами опорно-рухового апарату.

**Завдання:**

1. Розкрити психологічні особливості формування “Я-концепції” підлітка з вадами опорно-рухового апарату.

2. Здійснити порівняльний аналіз особливостей формування “Я-концепції” здорового підлітка і підлітка з функціональними порушеннями.

3. Визначити потенціал засобів тілесно-орієнтованої терапії у оптимізації «Я-концепції» підлітків із функціональними порушеннями.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Аналіз досліджень показує, що важкі захворювання можуть призводити до порушення функцій організму в цілому, значно погіршувати координацію рухів та орієнтацію, що супроводжується психічним напруженням. При цьому розвивається комплекс неповноцінності, що супроводжується тривогою, втратою впевненості в собі та почуття гідності, виникає замкнутість, почуття непотрібності, що особливо загострюється у підлітковому віці [6].

Основою нашого дослідження став аналіз праць таких вітчизняних вчених як Романова О.Л., Левченко І.К., Мамайчук І.І., Кривоніс І.В., Шаповалова О.У., Шильштейн Е.С., Литош Н.Л., Бочелюк В.Й., Турубарова А.В., котрі вивчали особливості самосвідомості підлітків з обмеженими фізичними можливостями.

Питання створення адекватних умов навчання та виховання підлітків з обмеженнями піднімали дослідники Миргородський В., Нижник Л., Турубарова А. та інші.

Отже, звуження джерел життєвого досвіду, як зазначають вчені, пов’язане з фізичною вадою, впливає на особистісний розвиток підлітків з вадами. Науковці В.Й. Бочелюк, А.В. Турубарова та інші, вивчаючи певні якості особистості підлітків з функціональними порушеннями дослідили, що у таких дітей часто



занижені мотиви навчальної діяльності. Це виявляється, у пізнавальній пасивності, нерегулярності виконання навчальних завдань, порушення уваги при сприйманні навчального матеріалу. Проте, як наголошують дослідники, пов'язані з хворобою переживання, навпаки, можуть викликати у підлітків намагання переборювати труднощі, напружувати вольові зусилля, проявляти вимогливість до себе, самодисципліну.

Як бачимо з табл. 1, я-концепція підлітка з функціональними обмеженнями є дисгармонійною та потребує психофізичної корекції. І засоби тілесно-орієнтованої терапії можуть стати незамінними у такій роботі [2].

Тілесно-орієнтована терапія є порівняно молодим і перспективним напрямом сучасної психології. Вона орієнтована на усвідомлення і «звільнення» тіла, пізнання його біологічних і соціально-обумовлених реакцій, повернення до власного тіла і відкриття в собі первинних імпульсів, роботу через зміну тіла зі станами свідомості, досягнення цілісності в реагуванні та проживанні цього моменту, тощо [5].

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика особливостей Я-концепції здорових підлітків та підлітків з вадами опорно-рухового апарату**

<b>Найвагоміші чинники формування Я-концепції підлітків</b>	<b>Я-концепція здорового підлітка</b>	<b>Я-концепція підлітка з вадами опорно-рухового апарату</b>
- реальні досягнення у навчанні та позашкільній діяльності (здібності дитини до мистецтва, спорту чи певних наук);	У силу своїх можливостей здоровий підліток може брати участь у всіх заходах, спрямованих на розвиток як творчої так і інтелектуальної сторони власної особистості.	Ізольованість у зв'язку з недугою підсилюють почуття самотності, що у свою чергу призводить до деякої аутизації особистості, невротичних розладів, формуванню комплексу неповноцінності, знецінення своїх здібностей. З іншого боку, найменші досягнення сприймаються як щось особливе, і тому існує загроза порушення самокритичності до своїх досягнень.
- статус дитини серед однолітків, спілкування з однолітками	У спілкуванні здорові підлітки набувають досвід взаємодії з людьми, усвідомлюють себе через порівняння з	Більшість підлітків позбавлені повноцінного спілкування, наявність фізичних вад може спричиняти мовленнєві дефекти, які порушуватимуть встановлення повноцінного комунікативного процесу з однолітками; викликати упереджене ставлення здорових

**«Духовність у становленні та розвитку особистості»**

	іншими, розвиваються інтелектуально, самостверджуються.	дітей до дітей з обмеженими можливостями. Діти з функціональними обмеженнями сприймаються здоровими однолітками нещасними, іншими, підозрілими, замкнутими і злими, що породжує неприйняття та ворожість. З'являється напруженість у спілкуванні, нещирість, бажання припинити контакт та інше.
- сім'я (умови життя в родині, ставлення батьків до інтересів дитини);	Дитина підтримку, розуміння з боку батьків сприймає як норму. Відстоює свої інтереси, використовуючи власні ресурси.	Взаємовідносини в сім'ях, які мають дитину-інваліда, носять несприятливий характер, оскільки зазвичай батьки не забезпечують дитині необхідну соціально-психологічну адаптацію до дорослого життя. Дорослішання затримується, підліток залишається пасивним, невпевненим в собі; потребує також любові, підтримки, розуміння від людей, які його постійно оточують. Для задоволення своїх інтересів діти з функціональними обмеженнями потребують ресурсів сім'ї.
- розвиток дитини в суспільстві	Підліток завойовує соціальний простір в залежності зі своїми можливостями і потребами, отримує досвід як позитивний так і негативний, вчиться жити у суспільстві	Наявність фізичних вад часто вимагає перебування її в спеціалізованих школах-інтернатах, де потреба у повноцінному спілкуванні з однолітками та цікавими для них дорослими не задовольняється. Причиною їх соціальної обмеженості є неможливість вільно переміщуватися (неприспособаність громадського транспорту, недостатнє фінансування спеціальних засобів пересування таких дітей та ін.), що призводить до деякої аутизації особистості, невротичних розладів, почуття неповноцінності, які сприяють формуванню дисгармонійної самосвідомості та ускладнюють процес соціальної адаптації.
- зовнішні дані (привабливість, фізичний розвиток).	Фізично здорові підлітки мають вищу самооцінку, краще адаптуються в суспільстві та краще володіють навичками міжособистісних взаємин.	Зовнішні фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення, мовні дефекти обмежують та деформують процес спілкування підлітка з однолітками, зменшують кількість товаришів та друзів. Фізичні патології, які спричиняють інвалідність, змінюють соціально-психологічну ситуацію розвитку підлітка.

	Зовнішньо привабливі підлітки викликають позитивне ставлення до себе; їх вважають чуйними, доброзичливими, розумними.	
--	---	--

Науковці, що займаються вивченням ролі тілесно-орієнтованої терапії у покращенні психічного здоров'я людини наголошують, що саме методи тілесно-орієнтованої терапії дозволяють оптимізувати когнітивний, емоційний та афективний компоненти я-концепції підлітка з вадами опорно-рухового апарату, знизити його рівень тривожності, підвищити стійкість до стресу, розвинути навички протистояння у конфліктних ситуаціях; розвинути енергетичні здібності, чутливість, увагу; навчитися краще розуміти та відчувати границі як у тілесному так і в соціальному плані; підвищити самооцінку, вилучити психологічні травми, зрозуміти перешкоди минулого, усвідомити нові цінності, які будуть гармонійно впливати на особистість такої дитини [2].

Як зазначає дослідниця Е. Воробйова, чим раз, все більшої актуальності набуває створення програм по комплексному психологічному супроводі підлітків. Традиційно вчені виокремлюють два основні напрями подолання відхилень психічного здоров'я дітей: когнітивні методи, які зазвичай направлені на подолання труднощів засвоєння знань, та інший напрям – методи рухової (психомоторної) корекції, який, на нашу думку, здійснює вагомий корекційний вплив на оптимізацію я-концепції підлітків з функціональними обмеженнями.

Так тілесно-орієнтована терапія успішно працює з таким комплексом проблем підліткового віку, як труднощі особистісного росту і розвитку, переживання підліткової кризи, стресів, неврози, страхи, депресії, хронічна втома, фізична і психічна напруга, порушення сну, складнощі у відносинах з однолітками, які у даному віці є важливішою сферою діяльності; невпевненість у собі, незадоволеність собою та дорослими, проблеми, пов'язані з пошуком себе, сенсу життя та інше [5]. Таким чином, гармонізуються реальне Я таких дітей, тобто їхнє уявлення про себе, ідеальне Я- яким повинен бути, та динамічне Я – яким прагне стати дитина. У зв'язку з цим актуальною постала проблема навчання підлітків з обмеженнями основам саморегуляції свого психічного стану та поведінки з метою оптимізації власної психічної активності та усіх складових їх я-концепції. Успішно у роботі з цими проблемами використовують методи тілесно-орієнтованої терапії, завдяки яким підліток вчиться встановлювати

контакт з власним тілом та душевним станом. Як наголошував О.М. Леонт'єв, “психіка не просто проявляється у діях, а дії формують психіку. Адже саме рух здійснює той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку психічних процесів. Рух, поєднуючи людину з предметним світом, збагачує чуттєве відображення його людиною...” [2].

Так, вчена В.Й. Бочелюк та інші зазначають, що засоби тілесно-орієнтованої терапії забезпечують набуття нових рухових умінь і навичок, зумовлених потребою дитини компенсувати дефект, що не підлягає корекції та відновленню. Креативні (художньо-музичних, тілесно-орієнтованих практик: психосоматична саморегуляція, ритмопластика, танцетерапія тощо) види тілесно-орієнтованої терапії мають на меті задоволення потреби підлітків з вадами у самоактуалізації, творчому розвитку, самовираженні через рух, музику, образ та спрямовані на отримання задоволення від активності. А це у свою чергу позитивно впливає на формування власного образу фізичного Я дитини, тобто уявлення про свій тілесний образ, порівняння та оцінювання власних фізичних даних [1].

Таким чином, засоби тілесно-орієнтованої терапії сприяють фізичному і моральному розвитку та удосконаленню підлітків з руховими обмеженнями, виховують цілеспрямованість і працьовитість, допомагають приймати рішення, орієнтують на досягнення. Цей напрям терапії допоможе згуртувати дітей з різними ступенями важкості захворювання опорно-рухового апарату, забезпечить взаєморозуміння, співпереживання, взаємодопомогу.

Психологічна дія засобів тілесно-орієнтованої терапії полегшує компенсацію фізичних, психічних і соціальних змін підлітка з функціональними обмеженнями; підвищує психоемоційну стійкість, виявляє резервні можливості організму, підвищує комунікативну активність, самооцінку підлітків з вадами, а це у свою чергу гармонізує їхню Я-концепцію.

Отже, можна зробити наступні **висновки**:

1. Усвідомлення підлітком власних фізичних вад, неповноцінності призводить до того, що дитина концентрується на своїх недоліках і не помічає власних позитивних рис та сильних сторін свого «Я». При спілкуванні з однолітками та дорослими дитина акцентує свою увагу саме на негативних оцінках та висловлюваннях, а позитивні оцінки знецінюються. Інвалідизуючий чинник автоматично активізує порівняння дитиною себе зі здоровими однолітками і робить її Я-концепцію більш проблемною, внутрішньо суперечливою, дисгармонійною [3].

2. Існують певні відмінності формування Я-концепції здорового підлітка та підлітка з вадами. Такими відмінностями є розвиток у зв'язку з фізичними

дефектами негативного самоствавлення, неприйняття власного Я, зниження самоповаги, самоінтересу; спостерігається глобальне незадоволення хворої дитини собою, підвищений рівень агресивності. Перш за все зазнає змін емоційно-оцінна складова Я-концепції, яка відображає ставлення хворої дитини до себе, свого захворювання і виявляється у зниженні аутосимпатії, підвищеному самозвинуваченні. Крім незручностей у виконанні життєвих функцій, пов'язаних з інвалідизуючим порушенням, підлітки гостро переживають те, яке враження їх зовнішній вигляд справляє на здорових оточуючих, оскільки зовнішній вигляд є дуже важливим для підлітків.

3. Встановлено, що тілесно-орієнтована терапія має високий терапевтичний потенціал у роботі з підлітками з вадами опорно-рухового апарату, зокрема допомагає підлітку встановити контакт з власним тілом, зняти тілесну напругу, розвивати невербальні компоненти спілкування з метою покращення психічного здоров'я при взаємодії з іншими людьми. Така терапія сприяє формуванню власного образу фізичного Я – як уявлення про свій тілесний образ. Методи тілесно-орієнтованої терапії дозволяють оптимізувати когнітивний, емоційний та афективний компоненти я-концепції підлітків з вадами опорно-рухового апарату, знизити їх рівень тривожності, підвищити стійкість до стресу, розвинути навички протистояння у конфліктних ситуаціях; розвинути енергетичні здібності, чутливість, увагу та інше.

Перспективами досліджень є створення та апробація комплексів тренувальних занять з тілесно-орієнтованої терапії з підлітками, які мають вади опорно-рухового апарату.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воробйова Е.А. Роль и место телесно-ориентированных методов в работе с детьми / Е.А. Воробйова // Междисциплинарные проблемы психологии телесности: Материалы межведомственной научно-практической конференции. – М., 2004.
2. Купреєва О.І. Психологічні аспекти ампутації кінцівок у осіб середнього віку/ О.І. Купреєва // Соціальна політика і соціальна робота. – 2002. – №3, 4. – С. 132-140.
3. Моя дитина – інвалід [Електронний ресурс] / Сайт львівський матуся. – Режим доступу: <http://lvivmama.com.ua/moya-ditina-invalid.html>
4. Снігульська В. Всеукраїнський круглий стіл «Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти «за і проти» / В. Снігульська // Соціальний педагог. – 2010. – №4. – С. 7-14.



5. Ходикіна Ю.Ю. Особливості тілесно-орієнтованої психотерапії / Ю.Ю. Ходкіна // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції “Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід” (18-19 жовтня 2013 року). – Харків: ХНПУ, 2013. – 403 с.
6. Щурик І.М. Особливості формування Я-концепції підлітків з вродженими та набутими вадами опорно-рухового апарату / І.М.Щурик // Актуальні проблеми психології: Збірн. наук. праць Інст.псих. ім. Г.С. Костюка. – 2013. – Т.11. – Вип.7. – Ч. 2. – С. 579-585.

УДК 37.315+159.928

**Зоя Юрченко,**

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
м. Івано-Франківськ, [iurchenko\\_z@i.ua](mailto:iurchenko_z@i.ua)*

## **ХУДОЖНЬО-СЛОВЕСНЕ САМОВИРАЖЕННЯ ШКОЛЯРА: ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ РАКУРС**

*Стаття присвячена аналізу провідних складових мотиваційної сфери особистості учня підліткового та юнацького віку як чинників літературної позапрограмової творчості. Розкривається вікова динаміка ціннісно-смислового підґрунтя художньо-творчого самовираження та значущість його врахування в освітньо-виховній практиці сучасної освіти.*

**Ключові слова:** *самостійна художньо-словесна творчість/самовираження, психологічні смислоутворюючі потреби, інтереси, цінності, підлітковий та юнацький вік.*

*The author reveals the main psychological determinants of pupils' literary self-expression, which actualizes one's self-knowledge and self-development capabilities. Author reveals age dynamics of literary creative self expression and accents on its value for modern educational system.*

**Key words:** *self- literary creativity, self expression, psychological sense needs, interests, values, youth age.*

Виховання творчої особистості – важлива умова перебудови суспільства на засадах національної державності, тому актуалізація та розвиток у зростаючого

громадянина його творчого потенціалу постає як визначальна проблема психолого-педагогічних наук.

Творчість, що є вагомим чинником становлення особистості, формування духовності у її структурі, яскраво виявляється вже в дитинстві, розвиваючись з елементарних видів у складніші. Кожному віковому періоду притаманні власні домінуючі види творчого самовираження, взаємопов'язані з іншою діяльністю, процесом нагромадження життєвого досвіду. Наприклад, здібності до літературної творчості, як обґрунтував Л.С. Виготський, вперше заявляють про себе в молодшому підлітковому віці, з набуттям певного читацького та життєвого досвіду, виникненням “почуття дорослості”. Серед старшокласників художньо-словесна творчість, на думку багатьох учених, набуває найбільш масового поширення.

Розвиток в учнів навичок, умінь творчої роботи в умовах особистісного творчого саморуку, що відбувається самостійно, за межами вимог учителя, навчальних програм, належить до найбільш актуальних проблем вітчизняної психолого-педагогічної науки.

Самостійна художньо-словесна творчість “для себе” – це передусім суб'єктивно значуща творчість, новизна якої – у самостійному підході до створення вже відомого (в індивідуальному відкритті), у самостворенні себе як творчої особистості.

Перші вагомі дослідження з психології самостійного художньо-словесного самовираження в підлітковому та юнацькому віці, у тому числі у зв'язку з вивченням розвитку літературних здібностей дитини, припадають на початок ХХ століття (Х. Гізе, В.С. Соловйов, І. Гаупп, Л.М. Толстой, В. Штерн, Л.С. Виготський та ін.). Подальші дослідження з цієї проблеми у вітчизняній і зарубіжній психології активно велись у 60–70-ті роки (В.О. Сухомлинський, Л.Г. Жабицька, П.І. Мазур, Є.М. Шелкова, В.П. Ягункова) і у 70–80-ті роки (Н.Б. Берхін, О.О. Мелік-Пашаєв, З.М. Новлянська, Н.Д. Молдавська, Дж. Родарі). Але у цих працях на вивченні літературно-творчої діяльності саме українських учнів увага дослідників ґрунтовно не зосереджувалась.

Проблема впливу на літературний розвиток школярів 5–11 класів самостійної художньо-словесної творчості впродовж останніх двадцяти років залишалася поза увагою вітчизняної психолого-педагогічної науки. Аналіз психолого-педагогічних концепцій та дослідницьких парадигм художньо-естетичної діяльності в західній та вітчизняній науці дозволяє розглядати самостійне художньо-словесне самовираження школярів як складний природний, багатофункціональний процес. Цей процес в підлітковому та юнацькому віці

актуалізує естетичний потенціал і є засобом саморозвитку зростаючої особистості. При вивченні самостійної художньо-словесної творчості сучасних учнів підліткового віку ми зосереджуємо увагу на закономірностях та характеристиках їхнього психічного розвитку, що зумовлюють сутність цієї творчості та її вплив (як креатогенного ресурсу) на розвиток літературних здібностей особистості, що формується.

Здійснений аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення багатовимірного процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л.С. Виготського, Л.Г. Жабицької, Н.Д. Молдавської, Є.А. Пасічника, М.О. Рибнікової, Л.А. Симакової, Н.А. Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім обумовлені загальними психологічними закономірностями та індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі. Самостійна літературно-художня творчість учнів досліджується у зв'язку з віковими особливостями сприйняття ними художніх текстів. Ця проблема розв'язується нами через осмислення й конкретизацію вікових психологічних доміант читацького сприйняття як чинників, що стимулюють прагнення учнів до самостійної художньо-словесної творчості на кожній стадії їхнього літературного розвитку: молодші підлітки (10–12 років, 5–7 класи) – *наївно-реалістичне*; старші підлітки (13–14 років, 8–9 класи) – *образне*; період ранньої юності (15–17 років, 10–11 класи) – *дистанційоване* сприйняття.

Власну творчість на кожній із цих стадій активізують такі доміанти сприйняття: молодші підлітки – злет фантазії, емоційності, посилення чутливості, тяжіння до гостросюжетних, динамічних творів, зміни окремих епізодів тексту та епілогу; старші підлітки – високий рівень фантазії, уяви, інтерес до творів про почуття, переживання, твір як засіб програвання власних проблем, інсценування особистого життя, творення власного уявного образу й ідеалів, оцінне ставлення до художньої словесності.

Отже, особистісний розвиток учнів нерідко супроводжується прагненням, іноді підсвідомим, до самостійної літературної творчості (Л. Виготський, З. Новлянська, З. Фройд, Н.Молдавська, В. Сухомлинський та ін). Самостійна літературна творчість (художньо-словесне самовираження) – це вільна від настанов та оцінок референтної групи (з числа однолітків, батьків, учителів тощо), вимог навчально-виховного процесу творчість “для душі”. Проте аналіз наукових публікацій свідчить, що ґрунтовних психологічних досліджень глибинно-психологічних витоків дитячої самостійної літературної творчості впродовж останніх двадцяти років майже не здійснювалось. Така ситуація

утруднює запровадження особистісно орієнтованого навчання, визначення психолого-педагогічних впливів, які б максимально враховували нахили дитини та посилювали мотивацію її навчальної діяльності.

Мета. Для нас важливо зрозуміти іманентну логіку дитячого художньо-словесного самовираження, словесно-семантичну діалогову структуру та ціннісно-смісловий контекст, в якому воно перебуває. В цілому розв'язання цієї проблеми вимагає відповідей на такі питання: Чи задовольняє літературно-творча практика потребу школярів у веденні внутрішнього діалогу як засобу самопізнання, самовизначення й пізнання світу? Чи є цей вид творчої діяльності засобом формування у дітей здатності до ведення внутрішнього діалогу? Чи виконує художньо-словесне самовираження функцію своєрідного психологічного чинника розвитку особистості, становлення її моральних якостей та духовності загалом?

У молодшого підлітка зароджується почуття індивідуальності і разом з ним потреба в прийнятті, підтримці цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона має бути донесена до інших людей: виникає інтерес як до свого внутрішнього світу, так і до адекватного засобу його вираження. Саме підлітковий вік характеризується сильним злетом суб'єктивних почуттів, переживань інтимного характеру, зближенням уяви з теоретичним мисленням. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення і розвитку індивідуальності, які саме вона здатна подарувати дитині – осмислити внутрішній світ своїх переживань і об'єктивувати його у власних творчих формах. У структурі мотиваційної сфери старшокласників на перше місце висуваються мотиви, пов'язані із життєвими планами учня, його світовідчуттям та самозначенням. Сутність захоплення літературно-творчою діяльністю у старшому шкільному віці полягає, на наш погляд, у тому, що художньо-словесна діяльність є для юного автора завуальованим, здебільшого неусвідомлюваним засобом особистісної рефлексії, оволодіння власним світоглядом та афективно-потребовою сферою.

Результати експериментального дослідження продуктів літературно-творчої діяльності (2511 робіт учнів 5-11 класів шкіл Івано-Франківської області), анкетування, бесіди, твори-мініатюри свідчать, що до провідних мотивів літературно-творчої діяльності сучасних школярів належать: прагнення самовираження, потреби в пізнанні світу й самопізнанні, самоутвердженні та осмисленні своїх взаємин з оточуючою їх дійсністю. Що стосується класифікації продуктів дитячої літературної творчості для виявлення її специфіки за жанровими ознаками, то тут нами були виділені чотири основні групи робіт:

художні, публіцистичні, критичні, наукові. Найбільш поширеними серед них є художні твори (86,2% – 5–7 класи, 74,2% – 8–9 класи, 71,1% – 10–11 класи) різних жанрів. Специфіка художньої творчості учнів виявляється на рівні оволодіння образними засобами творення художньої дійсності, а також у виборі того чи іншого жанру в процесі розкриття тих чи інших тем. Так, наприклад, на жанровому рівні пріоритетними в молодшому підлітковому віці є казка (14%), байка (13%), загадка (9,8%); у старшому підлітковому — лірика (19,8%); у період ранньої юності – лірика (25%). За тематичною класифікацією були виділені наступні учнівські творчі роботи: філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, героїчні, пригодницькі, фантастичні, любовні, еротичні, шкільні, містичні, про природу, дружбу, товаришування тощо. Аналіз динаміки тематичних пріоритетів у творчому доробку школярів показав, що від підліткового до юнацького віку в учнів різко зростає інтерес до тем любові, дружби, філософської, релігійної та соціальної проблематики. Стабільною є увага до тем природи, а інтерес до фантастичних, пригодницьких та героїчних, навпаки, у юнацькому віці інтенсивно падає.

Дитяча літературна творчість як художньо-естетична діяльність, у якій опосередковано виявляється динаміка формування потенційних особистісних цінностей, естетичних і етичних ідеалів, переконань і потреб у процесі вікового становлення особистості, далеко не досконала. Так, як свідчать результати нашого дослідження, більшість різножанрових літературних творів сучасних учнів 5–11 класів (казки, байки, етюди, вірші, п'єси, сценарії, пейзажні замальовки тощо) не має художньо-естетичної цінності. Втім, гуманістичні підходи щодо ролі в онтогенезі художньо-творчої діяльності не замикають її креативний потенціал на якість кінцевих продуктів: у розвитку підростаючої особистості провідне значення має долучення до процесу емоційно насиченої, відносно вільної творчої діяльності без обмежень для експериментування з можливостями уяви, гри образами, здатності до метафоризації її виконавця в царині художньої реальності.

Важливою психологічною основою літературного розвитку в контексті нашого дослідження є процес, у якому спонтанний досвід самостійної літературної творчості учнів актуалізує їхню здатність мислити художньо-словесними образами – здатність до конструювання метафор. Однак у прагненні знайти єдиний підхід до визначення об'єктивних критеріїв літературного розвитку учнів, дослідники – психологи, педагоги, методисти – зверталися переважно до процесу сприймання: через аналіз результатів відтворення сприйняття художніх текстів у письмових роботах учнів. Тобто, рівень розвинутості мислення художньо-словесними образами в психолого-педагогічній



науці традиційно визначався через репродуктивну призму еволюції учня-читача. Зокрема, аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л.С. Виготського, Л.Г. Жабицької, Н.Д. Молдавської, Є.А. Пасічника, М.О. Рибнікової, Л.А. Симакової, Н.А. Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім обумовлені загальними психологічними закономірностями та індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі. Тому літературний розвиток як тривалий віковий і навчальний процес, впродовж якого відбуваються складні якісні зміни здатності мислити словесно-художніми образами, що сприяють проникненню юних читачів у сутність і розмаїття форм художньої умовності літератури як мистецтва слова, зумовлює багатоаспектність погляду на проблему його критеріїв.

Проте визначальні можливості показників самостійних літературно-творчих здобутків учнів як критеріїв оцінки літературного розвитку психологічною наукою ще не досліджувались. Тому в контексті нашої роботи цілком логічно окреслилось питання: чи можливо показники здатності до конструювання метафор у самостійній художньо-словесній творчості використовувати як критерії літературного розвитку учнів? Тим більше, що спонтанний, природний характер словесного самовираження гарантує спостереження механізму метафоризації у його відносно чистому вигляді, як вираження органічної потреби породження нового значення, знання, як вербалізацію внутрішнього світу і світовідчуття особистості, що розвивається. Іншими словами, нас зацікавила здатність учня на конкретному етапі вікового і літературного розвитку у словесних образах створювати інобуття дійсності шляхом осмислення предметів і явищ однієї категорії в термінах і явищах іншої та на засадах механізму домінанти смислу над значенням, за алгоритмом метафоризації.

Важливо було переконатися, що використання метафори як могутнього евристичного “знаряддя” уяви, мислення може бути критерієм літературного розвитку школяра в показниках розвинутої, повної відсутності або слабкій вираженості здатності до самостійної художньої творчості.

Загальна досліджувана вибірка в її віковій динаміці для з’ясування здатності до конструювання метафор охоплювала 180 учнів 5-х, 7-х, 9-х і 11-х класів шкіл м. Івано-Франківська та області. Для застосування порівняльного аналізу вони були поділені на дві групи – по 90 осіб у кожній.

Перша – учні, які систематично, впродовж певного часу (від одного до шести років) займалися літературно-творчою діяльністю. Більшість із них

відвідували літературні гуртки, студії, друкували свої твори в шкільних стінних газетах, рукописних журналах. 16 із них мали по декілька публікацій в районній та обласній пресі. Друга – учні, які не виявляли інтересу до літературно-творчої діяльності. Ми запропонували школярам виконати дві серії спеціальних завдань, розроблених нами за алгоритмом метафоризації (див.: [5, с. 11-12; 2, с. 37]).

У результаті виконання учнями завдань з конструювання метафоричних образів ми отримали 900 речень і 540 творів-мініатюр. Як свідчить аналіз виконання літературно-творчих завдань за показниками розподілу образів, категорія простих образів найчастіше використовується в процесі метафоризації учнями обох груп. Зокрема, це характеризує творчі роботи всіх школярів другої групи і більшості 5-х, 7-х класів першої групи. Адже ці образи більш доступні, звичні та адекватні рівню вікового розвитку учнів. Тому в роботах другої групи тяжіння до використання *простих образів* залишається домінуючим у процесі метафоризації від п'ятого (90-91% від загальної кількості образів) до одинадцятого класу (76-77%). Однак для учнів першої групи, які, на відміну від однолітків другої групи, систематично практикують літературно-творчі вправи, характерним було зростання активності у зверненні до складних і складених образів у виконанні літературно-творчих завдань обох серій. Так, вікова динаміка *складних і складених* образів, що виникали на ґрунті процесу метафоризації в учнів першої групи, свідчить про зростання їхньої частки в загальному обсязі з 29–34% (5 клас) до 54-62% (11 клас). Відповідні показники в учнів другої групи були значно нижчими: від 5-10% у 5 класі до 23-24% в 11 класі.

У школярів першої групи з віком спостерігається як наростання складності в побудові метафоричних образів, так і якісні зрушення ступеня виразності цих образів. Так, кількісні показники метафоричних образів із високим ступенем виразності збільшуються з 3-5% (5 клас) до 49-54% (11 клас). При цьому високий ступінь виразності майже рівноцінно репрезентований як у *складних*, так і *складених* образах. Загалом вагома частина створених учнями цієї групи метафоричних образів належить до високого і середнього ступенів виразності: 45-49% – у п'ятикласників, 79-86% – одинадцятикласників. Відносно високі показники учнів цієї групи пояснюються певним досвідом діяльності у сфері творення ними власних словесно-художніх смислів. Хоча через виняткову складність розв'язання даної художньо-творчої задачі, втілення високого ступеня виразності у *простих* образах не набуває значного поширення.

Отже, здатність до конструювання метафор – системоутворюючий момент одночасно читацької і художньо-творчої стратегії літературного розвитку школярів. Самостійна художньо-словесна творчість забезпечує засобами

метафоризації поступове якісне дозрівання здатності особистості до досягнення форм художньої умовності різної складності, утворює єдину платформу для смислової синхронізації актів творчості й засвоєння їхніх продуктів. Визначення критеріїв літературного розвитку учнів підліткового та юнацького віку на ґрунті аналізу їхньої здатності до конструювання метафор доповнює загальноновизнані та раніше апробовані шкільною практикою критерії літературного розвитку.

Складність самопізнання, яке триває в підлітка й досягає своєї кульмінації в період ранньої юності, полягає насамперед у тому, що в ньому суб'єкт пізнання є одночасно й об'єктом пізнання. Проте цю складність самопізнання юному автору найкраще допомагають здолати ліричні жанри. Адже саме так розумів глибинне призначення лірики і М.М. Бахтін.

Отже, лірика виступає для учня-старшокласника культурно-історичним способом, за допомогою якого можна “об’єктивувати” себе і встановити із самим собою “діалогічні взаємини”. Та сама потреба в діалозі із самим собою, що спонукає в юності шукати інтимного друга, вести щоденник, знаходить своє виявлення у творенні власних недосконалих художніх смислів. Адже лірика віддавна утвердилась як загальнолюдський, культурно-історичний спосіб пізнання, оцінки внутрішнього світу людини, глибин її душі. Ліричний суб'єкт безіменний, що дозволяє не асоціювати його інтимні переживання обов’язково з автором, адже вони в ідеалі є загальнозначущими для багатьох. Звісно, ліричний герой творів юних авторів переважно не відповідає художнім вимогам, що характеризують зрілу творчість, але суб’єктивно лірика надає можливість зростаючій особистості торкнутися своїм “Я” – “Я” загальнолюдського, відчутти себе значущою частиною суспільства, нації, людства в цілому. Адже “з середини себе самого внутрішнє життя не ритмічне і – ми можемо сказати ширше – не ліричне. Лірична форма привноситься із зовні і виражає не ставлення душі, що переживає, до себе самої, але ціннісне ставлення до неї іншого” [1, с. 154].

Юнацькі вірші як особливий вид рефлексії і “самооб’єктивації”, що дозволяє “винести” себе назовні, пов’язані із сутнісними психологічними потребами віку, з усіма гранями самопізнання. Ліричний твір виступає одночасно і як засіб корекції, утвердження самосвідомості, і як орієнтувальна основа поведінки. Дійсно, юний автор немовби “програє” варіанти свого майбутнього, уявляє себе в різних ситуаціях, утверджується в моральних оцінках, узагальненнях, світогляді. Юнак (або юнка) суб’єктивно компенсує брак особистих життєвих переживань уявними образами-переживаннями, створеними його (її) фантазією, які сприймаються автором як особисті.

Потреба підлітка, юнака у спілкуванні починає переплітатися із потребою в

усамітненні (в даному контексті – у спілкуванні із самим собою). Втолюваність від надмірної, нецікавої індивіду інформації, від того, що у процесі контактів у школі, вдома, у колі однолітків доводиться постійно стежити за собою, стримувати свої почуття, грати певну роль, накопичується. Тому зростаюча людина відчуває бажання розслабитися, розібратися у самому собі, навести лад у своїй душі. І якщо поруч немає справжнього друга, з яким можна було б обговорити усі свої проблеми, починається діалог із самим собою засобами художньо-словесного самовираження, певним чином немовби роздвоюючи власне Я. Отже, самостійна літературна творчість учнів у контексті вчення М. Бахтіна про діалог є засобом, а не самоціллю, тобто, не тільки способом формування особистості дитини, але й самим її буттям, її самобутністю (див. [1]).

Так, З. Фройд тлумачив і художній твір, і мистецтво в цілому, як лібідозно-танатосне утворення за участю художньої фантазії, які певним чином задовольняють несвідомі потяги. Митцями З. Фройд вважав тих, хто має особливо розвинену уяву та інтенсивні потяги – невротиків. Митці, створюючи художні твори, насамперед задовольняють свої власні підсвідомі потяги, знімаючи психологічне напруження. Саме тому художній твір виконує своєрідну функцію реалізації фантазій і приносить задоволення і тому, хто його створює, і тим, хто його сприймає (насамперед завдяки проникненню реципієнта у змістовну сутність художніх символів митця). У стані творчого натхнення, за З. Фройдом, у голові художника образи-символи поєднуються як образи-сновидіння, тому він приходиться до висновку, що стан творчого натхнення — це стан “безумства” [2, с. 16, 74, 84]. І саме тому люди несвідомо прагнуть пережити в мистецтві ті чи інші стани, яких уникають в умовах реального життя, а звідси, за З. Фройдом, мистецтво – це лише психорегулятор, психотерапевт. Він не вважав художньо-естетичну діяльність сферою високої духовності, не вбачав духовної сутності у створенні й сприйнятті творів мистецтва.

Однак, беручи за основу розуміння мотивації творчості (у тому числі й дитячої) лише один, неусвідомлюваний пласт людської психіки, гіперболізуючи його, З.Фройд, на нашу думку, обмежує можливості інтерпретації всієї різноманітної конкретики мистецтва. Не можна погодитись і з його твердженнями про виключно важливу роль у творенні вищих цінностей людського духу сексуальних схильностей; що “началом” мистецтва, першопричиною його є дитяча сексуальність, яка перевтілюється, сублимується у творчу енергію. Саме так трактується творчість Леонардо да Вінчі, зокрема, його шедевр “Джоконда”, який, за З.Фройдом, є продуктом сексуальних потягів малого Леонардо до матері [3, с. 202-203, 209]. Але його ідеї про підсвідомі механізми, психотерапевтичну,

символічну природу мистецтва є безумовно цінними для дослідження мотивації художньо-естетичної діяльності взагалі та дитячої художньо-словесної творчості зокрема.

У шкільні роки зникає більшість дитячих ігор як таких, проте ігрове начало зберігає й утверджує свої повноваження в дитячій літературній творчості. За влучним спостереженням З. Фрейда, “юнак, коли він припиняє грати, відмовляється всього лише від опори на реальні об’єкти; тепер він *фантазує*, замість того, щоб *грати*. Він будує повітряні замки, творить те, що називають “сни наяву.” [4, с. 130]. Відірвавшись від дитячої гри, уява, фантазія підлітка шукає опору і знаходить її у власних образах і уявленнях, реалізованих у здебільшого недосконалих творах. Ці образи виконують на екзистенційно-ігрових засадах словесно-художньої діяльності приблизно ту саму роль предметних, подійних опор, що й дитячі іграшки. Отже, добровільне перенесення своїх почуттів і бажань у сферу видимості, умовності власного твору є вільним і радісним самопоходанням, самообмеженням за правилами творчої самореалізації, вчить дитину жити у символічних світах. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення й розвитку індивідуальності в онтогенезі. Отже, підвищена емоційність, нестійкість підлітка, характерні для цього віку новоутворення разом із досвідом переживань зумовлюють те, що творча самореалізація дітей у вигляді малювання приблизно у п’ятому класі переходить у нову сферу – словесно-художню творчість. Образи уяви втілюють у підліткових творах якесь переживання, проте за умов їхнього переважно низького рівня художньої образності можуть і не викликати адекватне за силою переживання у тих, хто їх сприймає.

Дитина наділяє образи власної незрілої творчості особистими почуттями, очікуваннями, переносить на них свій душевний світ і творить при цьому насамперед власну особистість. Достатньо виражені вже ігрове начало, фантазія, уява забезпечують на ґрунті підвищеної емоційності ефект перенесення юного автора у створений ним образ.

Літературна творчість підлітків не тільки відображає розвиток їхньої самосвідомості, Я-концепції, але й певним чином визначає і мотиваційні аспекти творчості: вони хочуть пізнати себе у житті, у ставленні до людей, дати моральні оцінки оточуючим. Притаманними літературній творчості засобами самодослідження й пізнання інших людей, вона опосередковано немовби “обслуговує” цей відповідальний етап у розвитку особистості її носія – підлітка або юнака. Характерно, що в підлітків переважно осмислюються найпростіші



усвідомлювані ними й до народження твору переживання, а в старших школярів у процесі творчості відбувається перетворення більш інтимних, складних, значущих для них і неусвідомлюваних до цього переживань і цінностей. Зображаючи себе (й уявляючи), втілюючись у певних образах, юний автор звертається і до себе-реального, і до себе-майбутнього, бажаного або небажаного: відбувається свого роду гра з своїми можливостями, виявляється відкритість свідомості власної особистості.

Процес творення власних художньо-словесних смислів на органічних, ігрових засадах формує свідомість дитини як діалогічну, самоспрямовану, самозамкнену й одночасно відкритую. Дійсно, лише “Я”, яке усвідомлює себе, може усвідомлювати і щось інше як окреме, що має незалежне буття. Адже в умовах ігрового переміщення, у позиції когось чи чогось незалежного, відмінного від себе – людини, предмета, тварини, все більше не збігаючись із собою в їх зображенні, зростаюча особистість може бачити, усвідомлювати себе ззовні. Отже, у самостійній словесній творчості, авторській позиції дітей розгортається діалогічна інтенція психіки (“Я” – “ТИ” – відношення).

Як бачимо, літературно-творча діяльність дитини – ще одне свідчення того, що людська психіка за способом народження і функціонування наскрізь діалогічна, літературно-творчий процес, як засіб самопізнання, дозволяє тимчасово суміститися (ототожнитися) з тим чи іншим образом. Такими образами в контексті нашого дослідження є для дитини створювані нею, здебільшого недосконалі, образи власних літературних творів. Ці образи-персонажі та образи-переживання – плід власних суб’єктивних пошуків емпіричної підпори для естетичних і етичних понять, що народжуються у свідомості дитини. При цьому, як і гра, ця творча діяльність спрямована передусім на себе саму, на свій іманентно-процесуальний людинотворчий смисл, а не на результат.

У результаті проведеного дослідження зроблено такі **висновки**:

Аналіз загальнопсихологічних механізмів походження й функціонування літературних здібностей доцільно здійснювати з позицій генетичного й системно-комплексного підходів на символіко-сміслових та ігрових засадах тлумачення сформованості художніх аспектів свідомості

Самостійна художньо-словесна творчість – дійова складова синергетичної системи рушійних сил літературного розвитку, функціонування якої уможливорює якісні й кількісні зрушення (мікрозміни), а відтак – вікову трансформацію ціннісно-сміслових компонентів психологічної структури здібностей дітей до літературної діяльності

Експериментальним шляхом доведено, що за умов урахування психологічних

закономірностей самостійної художньо-словесної творчості, її органічного взаємозв'язку із мотиваційними домінантами становлення учня-читача в підлітковому віці, актуалізований креатогенний потенціал здійснює істотний вплив як на розвиток їхніх літературних здібностей, так і на розвиток особистості загалом.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин // Сост. С.Г. Бочаров. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – С. 9-191.
2. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – 2-е изд. – К.: Здоров'я, Сталкер, 1998. – 496 с.
3. Кереньи К. Введение в сущность мифологии / К. Кереньи, К. Юнг // Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов: Пер. с англ. – М. – К.: ЗАО “Совершенство” – “Port -Royal”, 1997. – С. 11-210.
4. Фрейд З. Художник и фантазирование: Пер. с нем./ З. Фрейд // Под ред. Р.Ф. Додельцова, К.М. Долгова. – М.: Республика, 1995. – 400 с.
5. Юрченко З. Ігрові методики розвитку художньо-словесних здібностей в учнів 5–11 класів / З.Юрченко // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – №2. – С. 9-12.
6. Юрченко З.В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку / З.Юрченко // Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ: ІФОІППО, 2003. – 56 с.

УДК 159.923.2

*Тетяна Яблонська,*

*Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ, [t\\_yablonska@ukr.net](mailto:t_yablonska@ukr.net)*

### ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглядаються теоретико-методологічні основи дослідження самовдосконалення особистості, котре розглядається як стрижнева сутнісна здатність, що забезпечує можливість безперервних змін в структурі особистості як динамічної, саморегульованої та відкритої системи. Виокремлено сутнісні ознаки феномену самовдосконалення. Проаналізовано*

уявлення підлітків та юнаків про сутність і чинники самовдосконалення.

**Ключові слова:** самовдосконалення, саморозвиток, самовиховання, моральність, суб'єктність.

*In this article the theoretical and methodological fundamentals of research of individual's self-perfection are being examined. Self-perfection of individual is being regarded as crucial essential ability, which provides the possibility for endless changes in the structure of individual – as dynamic, self-regulating and open system. Singled out essential features of the phenomenon of self-perfection. Analyzed teenager's and youth's ideas about essence and factors of self-perfection.*

**Key terms:** self-perfection, self-development, self-education, morality, subjectivity.

**Актуальність** вивчення проблеми самовдосконалення особистості зумовлюється тим, що в сучасних умовах зростає вагомість активності суб'єкта як чинника розвитку особистості, здатність особистості перетворювати буття власне й навколишнього світу на краще. У складних умовах суспільних змін найефективніше орієнтується, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування й використання нового та до постійного вдосконалення себе як особистості. Тому в суспільстві зростає увага до людини як носія сили, яка має стати рушієм та перетворювачем історії, а її світоглядна позиція, соціальна активність, воля визначають, якою бути їй самій та оточуючій дійсності, де вона живе.

Процес становлення особистості зумовлюється трьома основними детермінантами: впливом соціального середовища; цілеспрямованим виховним впливом суспільства на особистість через соціальні інститути та свідомим, цілеспрямованим впливом людини самої на себе, тобто самовдосконаленням. І якщо перші дві детермінанти мають об'єктивний характер, то третя є цілком суб'єктивною, оскільки характеризується процесами, що протікають у свідомості людини: осмисленням, оцінкою, відбором тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу її переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок. Ці процеси лише тоді можуть називатись самовдосконаленням, коли вони являють собою свідомі, спрямовані дії особистості – такі, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку (Н.Ф. Макарець).

Інтерес до проблеми самовдосконалення особистості знайшов відображення у роботах багатьох вчених як вітчизняної, так і зарубіжної психології. Впродовж тривалого часу, майже до кінця 80-х років ХХ століття, розгляд проблеми

самовдосконалення відбувався в межах аналізу самовиховання як його вищого рівня; при цьому дослідники підкреслювали високий духовний рівень самовдосконалення, його позитивну спрямованість (Л.В. Батліна, В.О. Лозовой, Л.М. Сідак та ін.). Однак, на нашу думку, процес самовдосконалення особистості, хоча й тісно пов'язаний із такими процесами як саморозвиток, самовиховання, має певні відмінності і це зумовлює необхідність його вивчення як самостійного предмету дослідження, виявлення його чинників та психологічних особливостей.

На сьогоднішній день залишається низка питань, що потребують осмислення, зокрема: виявлення особливої природи самовдосконалення, його сутності та змісту і на цій основі – визначення його місця в ряді інших процесів саморозвитку особистості; визначення основних детермінант та індивідуальних стратегій самовдосконалення особистості. Оскільки самовдосконалення актуалізується в юнацькому віці, то саме цей віковий період складає значний науковий інтерес в плані вивчення феномену самовдосконалення, його психологічних механізмів та особливостей.

Виходячи з цього, **метою** статті стало теоретико-емпіричне дослідження сутності самовдосконалення та його особливостей в підлітковому та юнацькому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження самовдосконалення особистості вкрай обмежено представлені в психологічній науці, що пов'язано, безумовно, із складністю самого феномена, нерозробленістю теоретико-методологічних основ та методичного інструментарію дослідження.

У працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців аналіз проблеми самовдосконалення має певну специфіку. Можна виокремити два напрямки в розгляді питань, пов'язаних із феноменом самовдосконалення: 1) загальнофілософський, представлений працями М.Фосса, У.Годвіна, В.О. Лозового, О.М. Єрахторіної та інших авторів; 2) психолого-педагогічний (Е. Еріксон, Д. Левінсон, Дж. Кляйн, Ю. Орлов, М.Й. Боришевський та ін.). Зупинимося докладніше на аналізі теоретичних засад дослідження самовдосконалення, сформульованих у межах філософської науки.

Так, в історії філософської думки представлені різні, доволі суперечливі ідеї щодо самовдосконалення особистості, зокрема: положення про вроджений характер чеснот людини, які за допомогою виховання лише розкриваються, розгортаються, важливість морального виховання, розгляд самовдосконалення особистості в тісному взаємозв'язку з ідеєю обов'язку, благом держави (Платон); можливість свідомого і керованого формування чеснот, які характеризують

поведінку людини, морального розвитку особистості (Аристотель); звернення до внутрішнього світу як засіб протистояти зовнішньому світові, який погрузнув у розпусті, необхідність морального самовдосконалення (Сенека, Марк Аврелій); саморефлексію як шлях розвитку моральності, духовної самостійності особистості (Монтень) та інші.

Серед сучасних філософів багато питань щодо проблеми самовдосконалення особистості залишаються дискусійними. Водночас більшість дослідників сходяться у тому, що саме можна вважати сутнісними рисами, або критеріями, самовдосконалення.

Так, головним аспектом самовдосконалення виступає *моральний*, оскільки поза мораллю нівелюється весь позитивний сенс самовдосконалення. Справжнє самовдосконалення, на думку Д.І. Дубровського, має своїм предметом моральні якості людини, «і базисними критеріями тут повинні бути вивірені всією історією цивілізації загальнолюдські цінності. Такі підстави, що дозволяють розрізнити справжнє й несправжнє самовдосконалення» [1, с. 70].

Самовдосконалення можна визначити як «процес розгортання особистості в людині», як «спосіб повернення до себе з відчуження, повернення до «самості» із функціональної роздрібленості» [1, с. 72]. Процес самовдосконалення при цьому визначається як досягнення духовного багатства, втілення в життя вищих цінностей індивідуальних прагнень, які розуміються не в їх чистій ідеальності, а як такі, що реалізувались в дійсності.

Як підкреслюють більшість дослідників, процес самовдосконалення стосується цілісної зміни особистості, не зводячись до одnobічного удосконалення певних якостей – моральних, естетичних, професійних та інших (Д.І. Дубровський та ін.). На думку М.Ф. Макаря, саме «принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення» [3, с. 14]. При цьому «самовдосконалення можна визначити як процес наближення особистості до ідеалу» [1, с. 70], воно не обмежується певною здібністю людини, а охоплює всю її духовну основу. Таким чином, одним із важливих критеріїв самовдосконалення виступає *цілісність особистості* [4, с. 7].

Уявлення про цілісність особистості, основою якої є духовно-моральний стрижень, виступає лейтмотивом багатьох досліджень самовдосконалення (Д.І. Дубровський, В.О. Лозовой, О.М. Єрахторіна та ін.). При цьому цілісність особистості – не просто поєднання окремих функцій в єдину систему, а цілісність духовно-моральна, для якої головним є зміст, що пов'язує її складові. Основою самовдосконалення при цьому є духовно-моральний стрижень, що наповнює всі прояви функціональної активності людини моральним змістом [5]. Таким чином,



самовдосконалення є вищим ступенем досягнення цілісності особистістю, тоді як самовиховання постає як самозміна особистості до моменту утворення її цілісності.

У своєму найвищому прояві процес самовдосконалення особистості передбачає «процес подолання «особистісного его» і злиття з вищим,... що є вже надіндивідуальним» [6, с. 72]. Таким чином, *ціннісно-гуманістичний характер самовдосконалення* є ще однією сутнісною ознакою цього процесу.

Також важливим критерієм самовдосконалення можна вважати його *емпіричні прояви* в основних сферах діяльності індивіда. «Самовдосконалення являє собою сплав високого прагнення з дією» [1, с. 74]; без переходу до дії воно стає простою фікцією. В процесі духовного розвитку особистості гармонійно поєднуються безперервне самовдосконалення особистості та її здатність екстеріоризувати свій духовний досвід.

Феномен самовдосконалення тісно пов'язаний з низкою інших процесів та феноменів, насамперед саморозвитком, самовихованням особистості. На думку дослідників, природа цих явищ однакова і носить соціальний характер. Тривалий час зазначені терміни вживались як тотожні, синонімічні. Однак, на нашу думку, такий підхід не є адекватним.

Ми погоджуємося з О.М. Єрахторіною у тому, що саморозвиток особистості можна визначити як одну з атрибутивних характеристик людини, спосіб її існування, котрий виступає як індивідуальна активність, спрямована на розвиток у собі певних якостей і позначена якостями особистісними, тобто такими, що мають відбиток особистісних зусиль, праці, напруги. Саморозвиток особистості може виявлятися як у неусвідомлених формах (наслідування, адаптація, гра тощо), коли індивід не має мети змінити себе власними зусиллями, так і у вищих, усвідомлених – таких, як самовиховання, самотворення, самоперевиховання, самовдосконалення, в основі яких – цілеспрямована діяльність особливого плану [7].

Явища самовиховання та самовдосконалення єдині в своїй родовій сутності, але принципово різні, що визначається особливою природою останнього: «Самовиховання та самовдосконалення – близькі, але не тотожні форми усвідомленого саморозвитку, і це обумовлює їх спільні характеристики. Але в той же час ці процеси відрізняються один від одного природою своєї активності та масштабом перетворень» [8, с. 7].

Як зазначають В.О. Лозовой, О.М. Єрахторіна, процес самовдосконалення відбувається не тільки в моральній сфері, але при цьому його особлива природа виявляється лише у духовно-моральній спрямованості будь-якої діяльності.

Визначальною змістовною ознакою самовдосконалення особистості виступає моральність, поза якою «вдосконалення стає напрацюванням часткових вмій, втрачаючи свій гуманістичний зміст, людинотворчу спрямованість» [5, с. 5]. Таким чином, самовдосконалення особистості базується на специфічній внутрішній активності людини, яку доцільно розглядати як моральну активність, що є «ціннісним способом моделювання, структурування та самоздійснення особистістю діяльності, спілкування і поведінки» [6, с. 11],

Також серед *сутнісних рис самовдосконалення* називають його *відкритість, безкінечність та безперервність* [1].

Серед чинників самовдосконалення особистості одним із найважливіших дослідники вважають її світогляд. До елементів світогляду, що безпосередньо впливають, а в окремих випадках визначають структурно-функціональні елементи самовдосконалення людини, вчені відносять світорозуміння, світосприйняття, світовідчуття, світоуявлення, світоставлення. Світорозуміння детермінує пізнавальну спрямованість самовдосконалення; світовідчуття – емоційну; світосприйняття визначає цілісність і структурність процесу самовдосконалення; світоуявлення – його творчо-цільове спрямування; світоставлення – практичну спрямованість діяльності [9].

Отже, з точки зору філософського осмислення, самовдосконалення особистості має риси загального – саморозвитку, особливого – самовиховання (однакова родова сутність) та одиничного – обумовлені ціннісно-духовною природою та ціннісно-гуманістичною спрямованістю риси, а саме: 1) реалізацію виключно в моральній сфері, коли у будь-якому типі діяльності значущим стає моральний бік, ступінь розвитку не окремих якостей, а їх розуміння особистістю як моральних; 2) опору на особливий тип активності — моральну активність; 3) провідну мотивацію, якою є не зовнішня, соціальна, а внутрішня, морально-вольова, заснована на всьому спектрі потреб саморозвитку; 4) *alter-спрямованість* самовдосконалення: лише за умови сприйняття себе паралельно з іншими в одному духовно-моральному просторі процес самовдосконалення виявляється як особлива форма усвідомленого саморозвитку особистості; 5) формування цілісної особистості: вираження всезагальності, «співпричетності» світу, відчуття себе його душею характеризує цілісну особистість, коли відбувається вихід за межі особистого; 6) *безперервність* самовдосконалення; 7) *діалогічність* самовдосконалення [9].

У психологічній науці дослідження самовдосконалення особистості проводяться в контексті розвитку її духовності (М.Й. Боришевський, М.В. Савчин та ін.), самотворення (Ш.Бюлер та ін.), самовиховання особистості (Ю.Орлов та

ін.). Самовдосконалення розглядається насамперед як процес свідомого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях та інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності.

Суттєві ознаки цього процесу, що виокремлюються у психологічних дослідженнях, цілком кореспондуються із сутнісними рисами, що були проаналізовані вище. Зокрема, М.Й. Боришевський зазначає, що суттєвою ознакою процесу самотворення, що розуміється вченим як синонім самовдосконалення особистості, є його дієвий характер, органічне проникнення у вияви активності, поведінки та діяльності особистості. Вважаючи самотворення однією з умов гармонійного розвитку особистості, дослідник підкреслює, що цей процес – внутрішнє, діяльне начало, стрижнева сутнісна здатність, що забезпечує можливість безперервних змін у структурі особистості як динамічної, саморегульованої та відкритої системи [10].

Самовдосконалення неможливо уявити поза суб'єктністю особистості як здатністю активного суб'єкта творити себе і водночас спричиняти позитивні зміни у всьому навколишньому і завдяки цьому переживати цінність життєвих виявів своєї індивідуальності, власної неповторності. Як зазначає М.Й. Боришевський, самотворення – це розгортання власної суб'єктності, зростання її рівня, ефективності.

На думку Ш.Бюлер, основою самотворення є вроджене прагнення людини до самоздійснення [11]. Самоздійснення дослідниця розуміє як підсумок життєвого шляху, коли «цінності й цілі, до яких прагне людина, усвідомлено чи неусвідомлено, отримали адекватну реалізацію» [11, с. 753]. Впродовж життєвого шляху особистості визначальною може бути одна з чотирьох базових тенденцій – задоволення потреб, адекватного самообмеження, творчої експансії і встановлення внутрішньої гармонії.

Найбільш продуктивними для розуміння сутності самовдосконалення є ідеї представників гуманістичного та феноменологічного напрямів у психології. Зокрема, А.Маслоу вважав, що життя людини не можна зрозуміти, якщо не брати до уваги її найвищі устремління – зростання, самоактуалізацію, пошуки ідентичності та автономності. Як відомо, на вершину своєї піраміди потреб дослідник поставив потреби самоактуалізації, які за своєю сутністю дуже близькі до особистого вдосконалення, адже самоактуалізуватися – значить стати тією людиною, котрою кожен може стати, досягнувши вершин свого потенціалу [12, с. 494].

Вельми співзвучні з цими ідеями є міркування К. Роджерса про особистість,

яка повноцінно функціонує. За Роджерсом, це особистість, котра використовує свої здібності й таланти, реалізує внутрішній потенціал й рухається до повного пізнання себе й сфери своїх переживань [12].

Отже, проаналізовані дослідження дозволяють визначити самовдосконалення як вищу форму усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає у постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей.

Розглядаючи проблему самовдосконалення у ракурсі онтогенезу, слід підкреслити важливість саме юнацького віку у цьому процесі. Актуалізація потреби у самовдосконаленні зумовлюється розвитком самосвідомості в підлітковому та юнацькому віці, пошуком суб'єктом свого місця у світі, становленням ідеалів та прагненням відповідати цим ідеалам. Всі ці вікові особливості так чи інакше стають передумовою самовдосконалення особистості.

З метою вивчення особливостей самовдосконалення особистості, зокрема його вікових та індивідуальних особливостей в підлітковому та юнацькому віці було проведене опитування 116 учнів 8-х і 10-х класів середніх шкіл м.Києва. Контент-аналіз відповідей досліджуваних на запитання анкет дав можливість з'ясувати їх розуміння сутності процесу самовдосконалення, його особливостей, рівень потреби у самовдосконаленні тощо.

Аналіз відповідей показав, що учні 8-х класів мають неповні уявлення про сутність самовдосконалення, його функції в житті людини. Вони поки що нечасто замислюються над проблемами самовдосконалення, не завжди розуміють необхідність самовдосконалення у житті людини. Серед функцій самовдосконалення підлітки найчастіше називають адаптаційну («допомагає підлаштовуватись під інших»), проектувальну, пов'язану зі спрямованістю в майбутнє, прагненням досягти успіху в майбутньому.

Як часто старші підлітки замислюються над необхідністю самовдосконалення? Аналіз анкет показав, що 80,6% опитаних учнів 8-го класу замислюються над необхідністю самовдосконалення час від часу, при цьому рідко замислюються 12,9%, а часто – 6,5% підлітків. Отже, бачимо, що тема самовдосконалення у старших підлітків ще недостатньо актуалізована.

Предметом самовдосконалення старших підлітків виступають окремі риси характеру, поведінка, ставлення до навчання, окремі навички та вміння. Зокрема, опитані зазначають, що хочуть вдосконалити у собі окремі риси характеру, ставлення до навчання і стосунки з навколишніми, фізичні здатності, наприклад: «навчання», «свою спортивну структуру тіла», «характер», «розум, витривалість», «знання в науках, наприклад, фізика, хімія», «впевненість у собі», «стриманість»,

«те, щоб аналізувати свої вчинки, щоб потім не робити таких самих помилок», «вміння терпіти і чекати», «щоб менше лінуватися і більше вчитися», «характер і звичку постійно огризатися, сперечатися», «працелюбність, щоб краще вчитися» тощо.

Як бачимо, зміст тих рис, вмінь, котрі підлітки хочуть вдосконалити, відображає зростання їх усвідомленості власних індивідуальних особливостей, певних вікових проявів, таких як конфліктність, невпевненість тощо. Саме усвідомлення підлітками власного «Я», його окремих аспектів та проявів та проектування цього «Я» в майбутнє актуалізує бажання змінитися, покращити власні вміння, риси характеру.

Найчастіше юнаки й дівчата вказують 1-2 якості, які прагнуть вдосконалити, що свідчить про обмежене розуміння ними самовдосконалення, бачення його як засобу подолання конкретних недоліків особистості.

Показово, що уявлення старших підлітків про необхідність самовдосконалення людини розподілилися таким чином: самовдосконалюватися необхідно все життя – 54,8%; якщо це потрібне для справи, цього вимагають обставини – 32,3%; треба радіти тому, що є (у розумінні відмови від самовдосконалення) – 12,9%. Крім цього, 10% опитаних погодилися з судженням «мене влаштовує те, який я є, змінюватись не хочу». Ці відповіді свідчать про те, що трохи більше половини підлітків усвідомлюють необхідність і роль самовдосконалення у житті людини. Та все ж значна їх частина (третина) демонструють так би мовити прагматичний підхід до самовдосконалення – на вимогу конкретної ситуації, обставин. А кожний десятий опитаний взагалі не прагне змін.

На думку опитаних, самовдосконаленню людини сприяють читання літератури, спілкування, аналіз власних помилок тощо.

Учні десятих класів демонструють на загал як зростання потреби у самовдосконаленні, так і розуміння його сутності. Так, майже всі опитані десятикласники висловили своє розуміння сутності процесу самовдосконалення, хоча воно далеке від повного. Самовдосконалення найчастіше розуміється ними як покращення тих чи інших власних якостей, саморозвиток, наприклад: «Це вдосконалення своїх інтелектуальних можливостей, фізичних можливостей і моральних якостей», «Я розумію це так, що коли людина собою займається та хоче чогось прагнути більшого», «Розвивати в собі нові якості, почуття, риси характеру», «Стати кращим у порівнянні з собою минулим», «Самостійне покращення свого характеру чи звичок», «Саморозвиток людини, пізнання чогось нового», «На мою думку, самовдосконалення особистості – це коли особистість

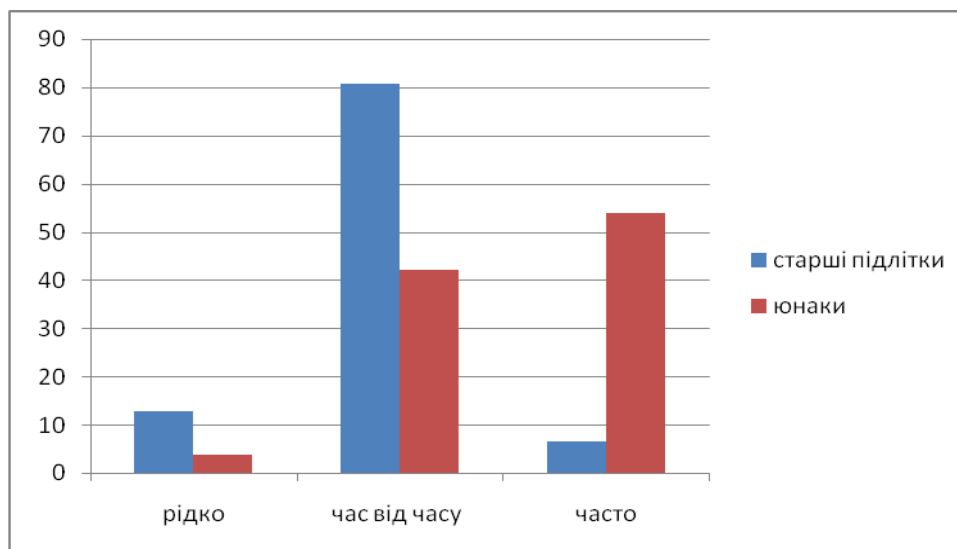


робить певні зусилля для покращення своїх якостей, які допоможуть розкрити певні можливості», «Це вдосконалення внутрішнього світу людини нею самою», «Покращення своїх здібностей, умінь. Зменшення негативних сторін характеру та збільшення значення позитивних», «Це покращення своїх можливостей та вмій, а також набуття нових» тощо.

Функції самовдосконалення, зазначені опитаними, ми диференціювали на групи, зокрема: адаптаційну (адаптацію до життя), орієнтувальну («орієнтуватися в тому, чим би ти хотів займатися у житті, у тому числі професії»), самоутвердження у житті: для власної гідності, досягнення успіху, подолання проблем, додавання впевненості у власних силах, світоглядну (формування світогляду, поглядів на майбутнє, «це сенс життя»), проектувальну (знаходження прихованих здібностей, «досягнення мети у житті»; «стати краще, ніж ми є»), соціальну (підвищення статусу у суспільстві, «досягнення гармонії у стосунках»).

Про необхідність займатися самовдосконаленням замислюються більшість респондентів: майже 54% опитаних зазначили, що замислюються часто, 42,2% – час від часу, а рідко замислюються над необхідністю самовдосконалення лише 3,8% опитаних старшокласників.

Порівняння відповідей підлітків і юнаків на це запитання свідчить про зростання актуалізованості для останніх питань самовдосконалення (рис. 1).



**Рис. 1.** Відповіді опитаних на запитання «Як часто, на вашу думку, необхідно займатися самовдосконаленням?»,  $n = 114$ , %.

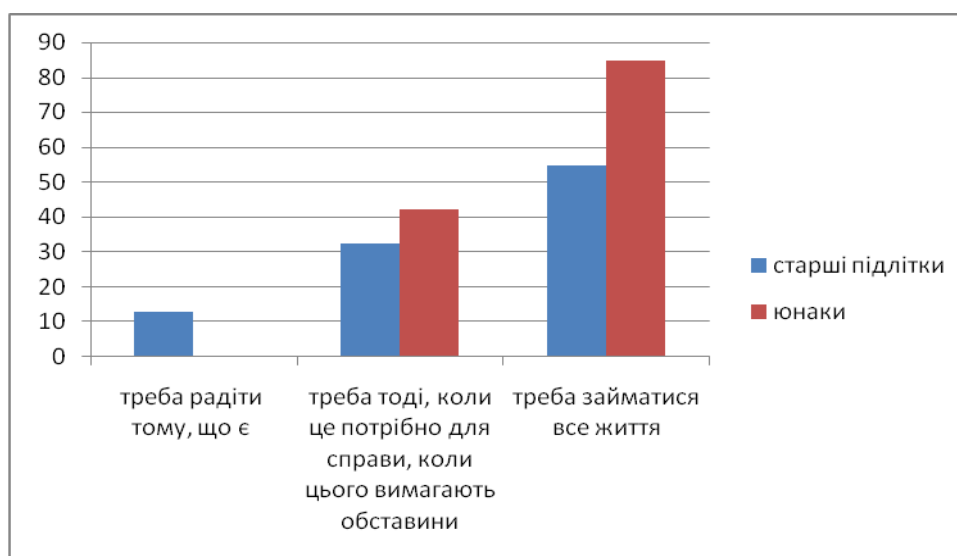
Предметом самовдосконалення, як показало опитування, найчастіше виступають ті чи інші особисті якості, психічні функції, навички та вміння, наприклад: ставлення до навчання, особливості взаємин з оточуючими,

працьовитість, організованість, освіченість, відповідальність, фізичні якості.

Найчастіше юнаки й дівчата вказують 2-3 якості, які прагнуть вдосконалити, що свідчить про хоч і дещо ширше, ніж у підлітків, та все ж досить обмежене розуміння ними процесу самовдосконалення, бачення його як засобу покращення окремих сторін особистості або й окремих навичок.

Метою діяльності з самовдосконалення опитані найчастіше називають отримання гарної освіти, покращення взаєморозуміння з навколишніми, набуття впевненості, успіху в майбутньому, можливість досягти чогось у житті, бути кращими, ніж зараз.

Відповідаючи на запитання, чи потрібно займатися самовдосконаленням, 84,6% опитаних вважають, що ним треба займатися все життя, а решта опитаних десятикласників демонструють прагматичний підхід, вважаючи, що вдаватися до самовдосконалення треба тоді, коли це потрібно для справи, коли цього вимагають обставини. Тож у цьому питанні також помітна значна динаміка порівняно з підлітками (рис.2).



**Рис. 2.** Відповіді опитаних на запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, займатися самовдосконаленням?»,  $n = 114$ , %.

Серед засобів самовдосконалення старшокласники найчастіше називають читання літератури, спілкування, тренування сили волі тощо.

Таким чином, аналіз емпіричних даних дає можливість зробити висновок про зростання актуальності самовдосконалення в юнацькому віці, що пов'язане із самопізнанням і самовизначенням особистості у цьому віці, і водночас недостатнє розуміння учнями сутності самовдосконалення, його функцій, чинників успішного самовдосконалення.

Підбиваючи підсумки дослідження, можна визначити самовдосконалення як вищу форму усвідомленого саморозвитку особистості, що полягає у постійній внутрішній роботі над собою з метою довести свій розвиток до можливої мети відповідно до загальнолюдських духовних цінностей.

Попри наявність окремих досліджень самовдосконалення особистості, на сьогоднішній день залишається низка питань, що потребують осмислення. Серед них: вивчення особливої природи самовдосконалення; визначення основних психологічних детермінант самовдосконалення особистості. Цікавими та перспективними видаються напрямки дослідження індивідуальних стратегій самовдосконалення, які детерміновані індивідуально-психологічними особливостями індивіда; дослідження психологічних умов, які сприяють розвитку в індивіда мотивації до самовдосконалення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – №4. – С. 70-83.
2. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – №5. – С. 65-76.
3. Макарец Н.Ф. Самосовершенствование как фактор социализации индивида : автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01 / Н.Ф. Макарец / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1987. – 19 с.
4. Коваленко Ю.В. Суфійська модель моральнісного самовдосконалення (історико-етичний аспект): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.07 / Ю.В. Коваленко / Київ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2002. – 19 с.
5. Лозовой В.А. Человек: Проблемы саморазвития (Список рекомендованной литературы и словарь основных терминов) / В.А. Лозовой, О.М. Єрахторина. – Харьков: Константа, 2007. – 100 с.
6. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
7. Єрахторина О.М. До виявлення сутності та змісту явища самовдосконалення особистості [Електронний ресурс] / О.М. Єрахторина. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VKhnpu/Filos/2008\\_28/20.html](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2008_28/20.html)
8. Согоманов А.Ю. Генеалогия успеха и неудач / А.Ю.Согоманов. – М, 2005. – 384 с.
9. Тертычная В.Ф. Самосовершенствование личности: культурологический аспект : автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.04 / В.Ф. Тертычная. – Харьков, Б.и.,

1999. – 21 с.

10. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
11. Buhler Ch. Der menschliche Lebenslauf. – Jena: Fischer, 1933.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теорії личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

УДК 159.922

*Ірина Яворська-Ветрова,  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, [irinavetrova009@gmail.com](mailto:irinavetrova009@gmail.com)*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

*У статті представлено огляд і аналіз наукових розвідок проблеми рефлексії. На матеріалах вивчення психологічних досліджень вказаної проблематики аналізуються визначення рефлексії, її психологічний зміст, види, показники та рівні. Розглянуто підходи до вивчення рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності на певних етапах онтогенезу.*

**Ключові слова:** рефлексія, самосвідомість, особистісна рефлексія, особистісна ефективність.

*The article presents the review and analysis of scientific research of the problem of reflection. Based on the materials of psychological studies of the given problem, the definition of reflection, its psychological content, types, indicators and levels are analysed. The approaches to studying reflection as the mechanism of developing of personal efficacy on certain stages of ontogenesis are examined.*

**Key words:** reflection, self-consciousness, personal reflection, personal efficacy.

**Постановка проблеми.** У реалізації завдань становлення особистості у системі освітнього простору особливо значущим є своєчасне виявлення і розвиток як актуальних, так і потенційних можливостей учнів. Особливо гострою є ця проблема на початковому етапі шкільного навчання, адже, як вказував П.Р. Чамата, завдяки новій соціальній ситуації розвитку, новим умовам спілкування та діяльності учіння як провідній у дітей з'являються “логіко-психологічні підстави і та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе

до думки про себе” [13, с. 24]. Рефлексія дає змогу особистості пізнати свої якості й об'єктивно оцінити їх, проаналізувати власне “Я” та на основі особистісно-смыслової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й адекватно реорганізувати уявлення про себе і свої стосунки з оточуючим світом.

**Метою** статті є теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми рефлексії, її психологічного змісту та підходів до дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності учнів на певних етапах онтогенезу.

**Виклад основного матеріалу.** Рефлексія як “процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів” виступає у психології особливим предметом наукового вивчення. А. Буземан першим із психологів запропонував виділити дослідження рефлексії та самосвідомості в окрему сферу і назвати її психологією рефлексії. За оцінкою Л.С. Виготського, А. Буземан трактує рефлексію як “всьяке перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе” [1, с. 228].

Дослідження проблем рефлексії у віковій психології пов'язують з ім'ям Ж. Піаже, останні роботи якого присвячені вивченню розвитку рефлексивного мислення дитини, зокрема її здатності до рефлексивної абстракції. Ж. Піаже розглядав рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта зі спрямованою на нього дією і на основі усвідомлення необхідності такого зв'язку. Усвідомлення являє собою процес концептуалізації, тобто реконструкції схеми дії, перетворення її у поняття. Аналогічно періодизації розвитку інтелекту дитини, Ж. Піаже розглядав періодизацію онтогенезу рефлексивного мислення. На його думку, логічний зв'язок об'єкта і дії стає цілком рефлексованим лише на стадії формальних операцій.

У російській психологічній науці поняття рефлексії на теоретичному рівні аналізувалося в роботах Б.Г. Ананьєва, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна як один із пояснюючих принципів організації та розвитку психіки людини, насамперед її вищої форми – самосвідомості. Проблеми рефлексії розглядалися у конкретно-психологічних експериментальних дослідженнях мислення, пам'яті, спілкування, творчості, самосвідомості тощо.

У рамках останнього напрямку цікавим є теоретичне дослідження І.С. Кона, що стосується категорії “Я” в психологічній науці [7]. Аналізуючи зміст понять “самість”, “ідентичність”, “его”, “Я” у різноманітних джерелах, І.С. Кон поділяє думку Канта про подвійну природу “Я”:

– “Я” як суб'єкт мислення, рефлексуюче “Я” (яке звичайно називають



активним, діючим, суб'єктним або екзистенціальним “Я”);

– “Я” як об'єкт сприймання внутрішнього почуття (яке звичайно називають об'єктним, рефлексивним, феноменальним, категоріальним або “образом Я”, “поняттям Я”, “Я–концепцією” тощо).

Розглядаючи структуру і функції рефлексивного “Я”, вчений вказує, що воно може розрізнятися за змістом, спрямованістю, інтенсивністю, стійкістю, ясністю, верифікованістю.

Аналізуючи різні теорії та напрями досліджень, І.С. Кон вказує на думку багатьох авторів про необхідність вивчення самого процесу рефлексії, який ототожнюється з самоусвідомленням: “Індивід не може усвідомити себе поза конкретною ситуацією і системою відносин, у якій розгортається його діяльність. Однак у кожний даний момент його увага спрямована або на себе, або на зміст і ситуацію своєї діяльності” [7, с. 32].

С.Ю. Степанов і Н.І. Семенов [10] відзначають, що власне психологічний зміст поняття рефлексії мають такі її визначення, як: 1) здатність розуму звертати свій “погляд” на себе; 2) мислення про мислення; 3) аналіз знання з метою одержання нового знання чи перетворення знання неявного у явне; 4) самоспостереження за станом розуму чи душі; 5) вихід із поглинутості життєдіяльності; 6) дослідницький акт, скерований людиною на себе.

Аналізуючи експериментально-психологічні дослідження, автори вказують, що рефлексія вивчається у чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, інтелектуальному та особистісному. При цьому перші два аспекти вирізняються в дослідженнях колективних форм діяльності й опосередковуючих їх процесів спілкування, а два інші – в індивідуальних формах прояву мислення і свідомості. Таке акцентування дозволяє виділити колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії, а також наочно представити різноманітність і, часом, суперечливість трактувань і визначень рефлексії.

За А.В. Карповим, рефлексивність як одна з найважливіших загальних здібностей суб'єкта являє собою “складний високоорганізований метакогнітивний процес”. Учений наголошує: “Вираженість у особистості здібності до рефлексії багато у чому визначає рівень, стратегії та ефективність довільної психічної регуляції діяльності і поведінки” [5, с. 42].

Як інтегральну змістовно-функціональну характеристику саморегуляції розглядає рефлексивність М.Й. Боришевський. Він вказує: “Саме здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість інтеграції зазначених функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до

досить повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми і цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії, усвідомлення характеру сприйняття оточенням його (індивіда) як особистості» [2, с. 23].

Розглядаючи здібності до рефлексії як такі, що зумовлюють процеси самовизначення, самосвідомості та саморегуляції у когнітивній, емоційно-вольовій, особистісній сферах, Г.В. Ожиганова підкреслює їх особливу роль: «...як духовні і творчі, рефлексивні здібності дозволяють людині успішно просуватися по шляху самовдосконалення і саморозвитку в усіх сферах життєдіяльності» [8, с. 429].

Спеціальному вивченню було піддано механізм рефлексивної саморегуляції, що базується на відображенні самого себе як виконавця дій. Дослідження показали, що уявлення про своє актуальне «Я» впливає на визначення людиною своїх можливостей щодо досягнення тих чи інших цілей, на планування діяльності, на розвиток здатності до «внутрішнього опонування» (А.В. Візгіна), внутрішнього діалогу.

За допомогою рефлексії, на думку М. Келесі, «особистість набуває здатності зайняти подумки позицію «поза», «над» життям, виходити за межі життєвих ситуацій, розуміти сутність своїх життєствлень, узагальнювати значення свого «Я» [6, с.7]. Дослідниця вводить поняття «проблемної рефлексії» як «шляху і форми проблемного самопізнання»: «Розуміння суперечливо-проблемного характеру своєї життєдіяльності повинне поєднуватися з вибором конструктивних, адекватних своєму «Я» способів вирішення життєвих проблем, які сприяють саморозвитку і самовдосконаленню особистості» [6, с. 11]. Умовами розвитку проблемної рефлексії є «наявність процесів об'єктивації і категоризації, що виражається в здатності розуміти об'єктивний характер власних життєвих проблем, умінні їх узагальнення» [6, с. 21-22].

Роботи Є.Р. Новикової, І.Н. Семенова, Н.І. Гуткіної та ін. присвячені вивченню особистісного аспекта рефлексії, де цей феномен розуміється як процес переосмислення, як механізм «не тільки диференціації у кожному розвинутому і унікальному людському «Я» його різноманітних підструктур (типу: «Я» – фізичне тіло; «Я» – біологічний організм; «Я» – соціальна істота; «Я» – суб'єкт творчості та ін.), але й інтеграції «Я» у неповторну цілісність...» [10, с. 38].

С. Дюваль і Р. Віклунд виокремили чотири фази в розвитку особистісної рефлексії: «1) зосередження уваги на собі, 2) самооцінка, 3) афективна реакція, 4) намагання зменшити виявлені розбіжності між своєю поведінкою і ідеалом чи

нормою, що маються на увазі” [7, с. 32].

Низку робіт присвячено розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії. На думку С.П. Тищенко, розвиток рефлексивної самосвідомості у дошкільному періоді онтогенезу визначається грою як провідною діяльністю у цьому віці. Дослідниця встановила, що завдяки грі однією з тенденцій у становленні “образу Я – центральної інстанції у структурі самосвідомості” старших дошкільників є зростання ступеня когнітивної складності образу Я дитини, яка не тільки має “знання про себе як суб’єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й усвідомлює ступінь вираженості певної якості в однолітків” [11, с. 157]. Саме у процесі гри, підкреслює С.П. Тищенко, у дитини в основному розвиваються два важливих новоутворення у сфері внутрішнього світу: особистісні очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки” [12, с. 72].

Базуючись на визначенні А.В. Брушлинським рефлексії як “своєрідного способу активного ставлення до власного життя, який починає розвиватися на ранніх етапах онтогенезу”, А.Г. Самохвалова вивчала вікову динаміку рефлексії спілкування в дитячому віці [9]. Вона розглядає рефлексію “системоутворюючою ланкою”, що гармонійно організовує “соціально-психологічні якості дитини як суб’єкта діяльності та спілкування: перетворювальну активність, цілісність, автономність, свободу діяльності, гармонійність, цілеспрямованість і усвідомлення” [9, с. 146]. Виокремивши в структурі рефлексії суб’єкта спілкування когнітивні процеси, “внутриособистісні” якості й поведінкові особливості, показниками розвитку рефлексії А.Г. Самохвалова вважає “вміння дитини аналізувати, обдумувати власні комунікативні дії; визнавати допущені в процесі спілкування помилки і виправляти їх у подальших комунікаціях” [9, с. 146]. На підставі проведених досліджень автор доходить висновку про те, що розвиток рефлексії спілкування протягом дитячого етапу онтогенезу “іде гетерохронно – в періоди вікових криз відбуваються стрибки в актуалізації рефлексивних якостей” [9, с.148].

Початок систематичної, планомірної навчальної діяльності створює нову соціальну ситуацію розвитку дитини. Учіннева діяльність стає провідним фактором не тільки для інтелектуальної сфери, але й для всієї особистості дитини, визначаючи напрямок та специфіку її розвитку.

В.В. Давидов та його співробітники [3; 4] визначили, що основними психічними новоутвореннями молодшого шкільного віку, які виникають у функціонуванні діяльності учіння, є аналіз, рефлексія та внутрішній план дій

(планування). Бути суб'єктом учбової діяльності у молодшому шкільному віці, за В.В. Давидовим, означає насамперед уміти вчитися, тобто вчити самого себе. Уміння вчити себе – у широкому розумінні цього поняття – означає “здатність долати власну обмеженість не тільки в галузі конкретних знань та навичок, але і в будь-якій сфері діяльності та людських сосунків, зокрема, у стосунках із самим собою – невмілим чи лінивим, неухважним чи неграмотним, але здатним змінюватися, ставати (робити себе) іншим” [3, с.14]. Необхідною умовою уміння вчитися виступає рефлексія як універсальний спосіб побудови ставлення людини до власної життєдіяльності.

Автори ставлять питання про особливості суб'єкта рефлексії в учбовій діяльності. Проведені експериментальні дослідження показали, що суб'єкт рефлексивної роботи існує в інтерпсихічній формі, не індивідуалізований. Шлях становлення рефлексивної ініціативності та самостійності автори бачать у формуванні уміння будувати стосунки із самим собою, як з “іншим”, в об'єктивації для дитини тих змін, що відбуваються в ній у процесі учіння.

Запропонована В.В. Давидовим та співавторами схема “трьох шарів учбової діяльності” наочно демонструє, що з трьох шарів існування рефлексії, а саме: мислення, комунікація та кооперація, самосвідомість, – тільки у сфері самосвідомості суб'єктом учбової діяльності є сам учень. А в результаті спільної роботи учня і вчителя, яка полягає в переході молодшого школяра від однієї позиції до іншої: незнання до знання, від невміння до вміння, “вирощується рефлексія як індивідуальна здатність до самозміни, до встановлення меж “Я–самості” [3, с. 17]. Автори вважають, що включення в “тканину учбової діяльності” ставлення дитини до самої себе як до “іншого”, яке формується задовго до школи, дитячої “Я–самості” (я сам можу, я сам хочу, я сам спробую) буде сприяти розвитку дійсного уміння вчитися, становленню дійсного суб'єкта учіння.

Підкресливши, що “рефлексії навчити не можна, можна тільки надати можливість її навчитися”, Г.А. Цукерман вказує: “Учбове співробітництво з ровесниками є однією з необхідних умов “вирощування” рефлексивних здібностей дітей” [14, с. 42].

А.В. Захарова і М.Е. Боцманова провели експериментальне дослідження рефлексії як психічного новоутворення в учіннєвій діяльності. Працюючи в руслі наукової школи В.В. Давидова, вони визначають рефлексію як “уміння суб'єкта виокремлювати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи діяльності” [4, с. 152]. Автори розглядають функціонування рефлексії в мисленнєвій діяльності учнів, її роль у регулюванні цієї діяльності у зв'язку з

певними особистісними характеристиками, оскільки специфіка учіннєвої діяльності пов'язана зі змінами у самому учневі як суб'єкті діяльності.

За даними дослідження А.В. Захарової і М.Е. Боцманової, можна говорити про існування зв'язку між специфічними показниками самооцінки молодших школярів і рівнем функціонування у них рефлексії в інтелектуальній сфері – при розв'язанні мислительних задач. Дослідниці виокремили три групи учнів щодо рівнів розвитку рефлексії: “з повною рефлексією”, “з неповною рефлексією” та “з нульовою рефлексією”. При цьому виявилось, що “з підвищенням рівня рефлексії спостерігається збільшення кількості обережних, проблематичних і невпевнених оцінок як ситуації задачі, так і своїх можливостей її розв'язання” [4, с. 161]. Це свідчить про те, на думку авторів, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний у молодших школярів з деякою невизначеністю в оцінці самого себе як суб'єкта діяльності, а це, своєю чергою, зменшує категоричність оцінних та самооцінних суджень. При цьому дослідниці наголошують: “Так звана невпевненість у собі цих учнів є по суті функцією проблематичного підходу до об'єкта, що виключає можливість висловлювання категоричних суджень. Разом з тим ця обережність ніякою мірою не блокує інтелектуальну активність учнів: вони проявляють готовність досліджувати незнайому ситуацію” [4, с. 162].

**Висновки.** Отже, рефлексія виконує суттєві функції становлення людини як особистості й суб'єкта діяльності. Вона дозволяє особистості створювати цілісне уявлення про своє “Я”, пізнавати й об'єктивно оцінювати свої якості та власні способи діяльності, критично ставитись до себе та своєї діяльності, адекватно змінювати уявлення про себе, свої дії, тобто виконує регулятивні функції.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. в 6 т. – Т. 4 / Лев Семенович Выготский. – М.: Просвещение, 1984. – 433 с.
2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07; Киевский гос. пед. ин-т им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 78 с.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
4. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В.Захарова, М.Э.Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – С. 152–163.



5. Карпов А.В. О понятии метакогнитивных способностей личности / А.В. Карпов // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 41-58.
6. Келеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01; Киевский госуд. ун-т им. Тараса Шевченко. – К., 1996. – 22 с.
7. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / Игорь Семенович Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №.3. – С. 25-39.
8. Ожиганова Г.В. О высших рефлексивных способностях и методах их исследования / Г.В. Ожиганова // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии : материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г.) / Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. – М.: Московский государственный ун-т имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 429–431.
9. Самохвалова А.Г. Возрастная динамика рефлексии общения в детском возрасте / А.Г. Самохвалова // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии : материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 30 мая–1 июня 2013 г.) / Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. – М.: Московский государственный ун-т имени М.В. Ломоносова, 2013. – С. 146–148.
10. Степанов С.Ю., Семенов Н.И. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, Н.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31-40.
11. Тищенко С.П. Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік) / Світлана Павлівна Тищенко // Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання: зб. наук. статей / За заг. ред. С.Д. Максименка. – К.: Нора-прінт, 2001. – С. 154-159.
12. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка / Светлана Павловна Тищенко // Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Радянська школа, 1990. – С. 69-83.
13. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / Павло Романович Чамата. – К.: Знання, 1965. – 48 с.
14. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39-46.

УДК 378.091.4(477)“16/17”

Ірина Яковенко,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького,

м. Мелітополь, [irinka.yakovenko@list.ru](mailto:irinka.yakovenko@list.ru)

## ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У КУРСАХ ЕТИКИ ДІЯЧІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ XVII-XVIII СТОЛІТТЯ

*У статті аналізуються педагогічні категорії: “мета життя”, “моральні чесноти”, “моральне благо”, “добро” і “зло”, “вчинки”, “звички”, “поведінка”.*

**Ключові слова:** благо, Києво-Могилянська академія, мета життя, курси етики, педагогічні категорії.

*The article deals with the following pedagogical categories: "purpose of life", "moral virtues," "moral welfare", "good" and "evil", "acts", "habits", "behavior".*

**Key words:** virtue, Kyiv-Mohyla Academy, purpose of life, ethics courses, Pedagogical categories.

**Постановка проблеми.** Проблема правильного виховання підростаючого покоління завжди була і залишається актуальною. Особливо це питання загострюється в нестабільний час, в умовах важкого соціально-економічного становища, що спричинює занепад загальнолюдських цінностей. Перед педагогами та суспільством постає питання про оновлення змісту сучасної виховної системи через додержання принципів природо- і культуровідповідності.

Теоретична реконструкція педагогічної спадщини минулих поколінь уможлиблює пошук відповідей на актуальні питання сучасності через призму ідей і поглядів видатних діячів минулого, якими видаються діячі Києво-Могилянської академії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми схоластичної манери викладу матеріалу досліджуються у працях О. Койре, С. Конончука, О. Кравченко, І. Крип'якевича. Класифікацію філософських ідей у спадщин Києво-Могилянської розробляли В. Горський та К. Кислюк.

Дослідженню філософського контексту курсів етики Києво-Могилянської академії присвятили свої праці відомі українські науковці: М. Кашуби, В. Литвинова, В. Нічик, Я. Стратій.

**Постановка завдання.** Мета статті – виявити та проаналізувати педагогічні категорії, що набули розгляду у курсах етики діячів Києво-Могилянської академії XVII-XVIII століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** При розгляді курсів етики, ми можемо простежити певну закономірність орієнтації теоретичного і практичного матеріалу на буденне життя. Правомірність використання такої побудови яскраво доведено у курсі етики Г. Кониського. Мислитель стверджував, що етика має практичну спрямованість і обіймає всі межі людських вчинків, а також “скерована до морального добра чи узгоджена зі здоровим глуздом” [1, с. 119]. Цікавою для нашого дослідження є думка професорів Києво-Могилянської академії щодо здобуття людиною щастя у земному житті через освіченість і вміння правильно використовувати талант, що був даний Богом. Ф. Прокопович, родоначальник курсів етики в Києво-Могилянській академії стверджує: “Метою наших дій ... є щастя” [4, арк. 251 зв].

Проблема пошуку щастя (блага) в курсах етики тісно пов’язана із сенсом життя людини. Сенс людського життя професори Києво-Могилянської академії ототожнювали з суспільним благом, що передбачає досягнення добра для себе і інших через дотримання ряду законів: “природного, морального, громадського і Божого” [6, с. 70]. Я. Стратій у праці “Розвиток філософської та політико-правової думки в Києво-Могилянській академії” при характеристиці етичного вчення діячів Києво-Могилянської академії звертає увагу на можливість досягнення щастя людиною на землі через працелюбність і активну життєву позицію. Дослідниця запевняє, що, на думку викладачів академії, праця людини повинна бути узгоджена з талантом, даним людині Богом від народження. Необхідність дотримання таких умов у етичних вченнях професорів академії Я. Стратій пояснює розвитком теорії праці за покликанням, що була популярною у роботах діячів Острозької академії [6, с.70-71].

Аналізуючи курси етики з педагогічної точки зору, ми можемо помітити в них розділи, що присвячені дослідженню таких категорій, як “мета життя”, “моральні чесноти”, “моральне благо”, “добро” і “зло”, “вчинки”, “звички”, “поведінка”.

Щодо кінцевої життєвої цілі, викладачі курсів етики першої половини XVIII століття дотримуються одностайності – досягнення блага (щастя на землі). Так, С. Калиновський у курсі етики надає поняттю “благо” двоякого значення: морального і фізичного. До морального блага, на думку професора, відноситься те, що людина прагне досягти, користуючись здоровим глуздом. С. Калиновський в етичному курсі спрямовує слухачів на діяльнісні перетворення в їхньому житті, тобто вибір цілі і інструментів для його досягнення. Благо діячем Києво-Могилянської академії розцінюється як стремління до чогось, адже без діяльності не можливі перетворення і вдоконалення. Слід зауважити, що при аналізі ролі

блага в житті людини С. Калиновський констатує пріоритетність цього поняття. На думку вченого, благо для кожної особистості визначається по-різному в залежності від пріоритетів людини [3, с. 62-63]. С. Кулябка дотримується аналогічної думки, але зазначає, що блаженство становить собою нагромадження всіх благ людиною [3, с. 279].

Ф. Прокопович, розмірковуючи над причинами, що скеровують людину до щастя, впевнений у їхній триєдиності: матеріальній, формальній і спонукальній. До матеріальних причин викладач відносить фізичні рухи, що скеровуються і спрямовуються завдяки формальним причинам досягнення щастя – мети (якості виконання). До спонукальних причин досягнення щастя, на думку Ф. Прокоповича, відносяться внутрішні і зовнішні чинники. До внутрішніх мислитель відносить природні і набуті (характер) звички. Зовнішні становлять собою спектр суб'єкт-суб'єктної взаємодії: підбадьорення через виконання наказу чи захоплення певним явищем, переконання [5, с. 508]. Ф. Прокопович у курсі етики відзначає, що мета людських дій скерована на досягнення добра, а кожна дія – певний шлях до наміченої цілі. Викладач етики стверджує, що будь-яка людина має кінцеву мету свого життя, хоча сама інколи визначає її інстенктивно. Так, приводячи приклади діалогу з селянином, котрий працює у полі протягом року, Ф. Прокопович ніби розглядає все життя людини. Мислитель зауважує на конкретних прикладах, відомих для підростаючого покоління, таких, як мета дій хлібороба по досягненню кінцевого результату своєї роботи, так і мета дій особистості протягом всього життя є єдиною – досягнення найвищого блага (щастя). Але, діяч Києво-Могилянської академії акцентує увагу на тому, що людина не завжди правильно виділяє кінцеву мету свого життя [5, с. 512]. Ф. Прокопович переконаний, що роз'ясненням правильності вибору життєвої мети повинна займатися саме етика, яка “керує людською поведінкою” [5, с. 513]. Мислитель звертає увагу на важливість правильного пояснення того, “що людині найбільш відповідає” [5, с. 514].

Г. Кониський, розглядаючи благо, як кінцеву мету життя, наводить цитати з різних джерел грецьких мислителів і духовних осіб Середньовіччя. На підставі такого дискурсу автор курсу етики доходить висновку про необхідність пошуку людиною найвищого блага на землі. Г. Кониський переконаний, що для досягнення істинного блага необхідно дотримуватися діяльнісної позиції у житті. Свою точку зору мислитель доводить характеристикою людини як природної істоти, котра створена Богом відмінною від інших (вертикальне положення тіла, здатність мислити, бажання добра). На думку викладача, бажання досягнути щастя допомагає людині самовдосконалюватися і правильно оцінювати ситуацію.

Цікавою є думка про двояку природу щастя: земну і небесну. Г. Кониський віддає перевагу небесному щастю, але наголошує на необхідності пошуку блага, яке є у земному житті: “І на небі буде таке благо, а його певна частина – насолода тіла, енергія, здоров’я, краса, веселість” [3, с. 451]. Г. Кониський радить остерігатися вданого щастя – надмірності у досягненні земних благ: насолоди, доблесті, розмірковування, слави. Діяч Києво-Могилянської академії розцінює щастя як добро, що складається з трьох компонентів: блага душевного, тілесного і блага долі. До душевного блага Г. Кониський відносить мудрість і чесноти, до тілесного – здоров’я, елегантність, силу тощо, до блага долі – багатство, славу, почесні [3, с.452]. Викладач курсу етики звертає увагу слухачів на залежність кінцевої цілі життя від самовдосконалення людини. Адже, на думку Г. Кониського, поняття “благо” слід трактувати як певну силу вдосконалення. Мислитель при характеристиці блага загострює увагу на неправильному виборі людиною кінцевої цілі життя через незнання. Тому, на думку Г. Кониського, головне призначення етики – шукати і навчати людину раціональному вибору шляху до досягнення найвищого блага [3, с. 445].

В усіх курсах етики першої половини XVIII століття вагомого значення приділено характеристиці моральних чеснот. Так, С. Калиновський розділяє моральні чесноти на набуті людиною і надприродні (божественні). На думку мислителя, навіть для досягнення природних моральних чеснот знадобиться божественна допомога. С. Калиновський зауважує, що моральні чесноти не даються людині просто так Господом, вони даруються за важку працю над собою. С. Калиновський переконаний щодо природної здатності людини своїми силами скеровувати власні вчинки і думки в правильне русло для досягнення бажаної цілі самовдосконалення через неодноразові повторення виконання добрих вчинків (навиків). С. Калиновський, наводячи приклади з каменем і вогнем, доходить висновку про набуття чеснот людиною протягом життя, а не отримання від природи (хоча й зазначає, що людині притаманний природний потяг до всього доброго). Викладач впевнений, що лише тривалі вправи щодо морального поведіння допоможуть людині досягти бажаного результату. Мислитель відзначає, що людина керує чеснотами за допомогою розсудливості і здорового глузду (розуму). Викладач поділяє чесноти також за способом творення: зовнішні і внутрішні. Внутрішні є більш впливовими: милосердя, мужність. Зовнішні – похідні від внутрішніх, наприклад, від мужності залежить виконання певних воєнних дій. Викладач курсів етики стверджував, що будь-яка чеснота зможе досягти найвищого рівня досконалості навіть без виконання зовнішніх вчинків.



Незважаючи на можливість внутрішньої підготовки до виконання добрих вчинків, С. Калиновський радить використовувати і зовнішні акти по відношенню до оточуючих і до себе для більшого закріплення навиків. Характеризуючи можливості людини керувати означеними чеснотами, викладач допускає можливість дотримання рішення розсудливості, але лише у випадку великого досвіду по відношенню до певних чеснот. С. Калиновський зауважує, що завдяки розсудливості людина здатна знайти правильний підхід до оточуючих, враховуючи індивідуальність особистості та ситуацію. На думку викладача курсу етики, удосконалення отриманих чеснот має перебувати у гармонійній рівновазі. За твердженням С. Калиновського, надмірність в чеснотах і добродійностей тягне за собою гордість і чванливість по відношенню до інших [3, с.168-175].

С. Кулябка характеризує моральні чесноти як “той навик, який знаходиться у волі і схиляє її до морально добрих дій” [3, с. 291]. Зауважимо, що С. Кулябка наголошує на необхідності виокремлення ключових моральних чеснот серед загального потоку, які необхідні для нормальної взаємодії в суспільстві. До головних моральних чеснот мислитель відносить мужність, помірність, справедливість, а також право і закон. С. Кулябка розглядає мужність як “твердість духу” по відношенню до небезпеки чи важкої справи, “законної причини” – допомога батьківщині, боротьба за віру [3, с. 293]. Користуючись уже відомим правилом про додержання середини у чеснотах, мислитель стверджує, що мужність становить собою певний навик, дія якого слугує серединою між страхом і відвагою до небажаних подій. Мужність, за думкою С. Кулябки, складається з певних компонентів: великодушності чи впевненості (початковий етап у зіткненні з небезпекою), благородства (потрібно для виконання завдань), терпеливості чи стійкості (для легшого перенесення невдач і труднощів на шляху до поставленої цілі). Помірність (стриманість) характеризується мислителем як особлива чеснота, дія якої повинна виступати як розсудливість до бажання оволодіти певними матеріальними речами. Помірність автором курсу етики розділяється на суб’єктивну і потенціальну. До суб’єктивної складової помірності, С. Кулябка відносить: стриманість, тверезість, непорочність і скромність. Потенціальними визначаються чесноти: самовладання, лагідність, м’якість, старання, покірність (відносно до фізичних впливів на оточуючих), веселість (по відношенню до перебігу ігор), смиренність. Справедливість С. Кулябка визначав як певну силу, яка схиляє волю людини до правильного вчинку.

Мислитель відмічає, що основоположним при виборі тієї чи іншої дії особистістю, виступає гідність (винагородити чи покарати). Право і закон відносяться до тих моральних чеснот, які визначають поведінку людини як

відповідь на давно встановлені правила поведінки Всевишнім. Головне призначення чесноти “закон” полягає у пізнанні наслідків скоєних вчинків: “приписувати, забороняти, дозволяти, карати і заохочувати” [3, с. 295]. Чеснота “закон”, на думку мислителя, містить у собі єдність природної і божої частин у людині. С. Кулябка у курсі етики робить наголос на отримання від народження людиною задатків до тих чи інших чеснот, але зауважує, що лише від самої людини залежить їхній подальший розвиток, вкорінення і використання на практиці [3, с. 292-296].

М. Козачинський чесноти людини розділяє на два блоки: інтелектуальний і моральний. Інтелектуальні чесноти набули розгляду у курсі логіки. Мислитель зауважує, що моральними чеснотами наділяється людина “просто добра”, а не певного складу розуму [3, с. 345]. М. Козачинський у курсі етики зауважував, що моральні чесноти не статичні, вони своєю динамікою становлять своєрідні східці до самовдосконалення особистості. Пояснюючи своє твердження, викладач наводить приклади власного спостереження за моральною поведінкою оточуючих. М. Козачинський упевнений, що кожна людина індивідуальна, тому існують розбіжності у поведінці різних людей і навіть окремого індивіда на різних етапах його життя. Викладач курсів етики дотримується думки свого попередника С. Калиновського щодо дієвої позиції у досягненні моральних чеснот: “чесноти не даються від природи” [3, с. 347]. Свою точку зору М. Козачинський доводить на основі спостереження за природою. Наприклад, мислитель, порівнюючи камінь з людиною доходить висновку про незмінність його дії, на відміну від людини, котра має здатність керувати своєю поведінкою. Також доречно згадати думку М. Козачинського щодо важливості морального виховання дитини у молодшому віці: “... до яких діянь звикаємо з дитинства, такими або їх різновидами користуємося все життя” [3, с. 347]. Викладач виокремлює чотири головні чесноти від яких, на його думку, походять інші: розсудливість (знаходиться у відомстві інтелекту), справедливість (у волі при дотриманні моральних настанов), мужність і помірність (проявляється по відношенню до чуттєвого бажання і керується дією розуму). Розсудливість, на думку М. Козачинського, складається з восьми частин: пам’яті, розуміння, сприйнятливості, дотепності, розуму, передбачення, обачності, обережності; справедливість мала два вектора направленості: уникати зла і робити добро ближньому; мужність – мужність при боротьбі з труднощами і обережність; помірність – скромність і пошана (відносно чеснот). Цікавим для нашого дослідження є роздуми мислителя над протиставленням пороків і чеснот. М. Козачинський у курсі етики велику увагу приділяв становленню особистості

як середини між двома пороками: надмірне бажання оволодіння чеснотами (чванливість) і нехтування ними [3, с. 345-404].

Аналогічної думки щодо характеристики чеснот дотримується Г. Кониський. На думку мислителя, головна справа людини при оволодінні і закріпленні моральних чеснот у практичному житті залежить від помірності, яка керується мозком людини і притаманна особистості від природи. Щодо поділу чеснот, то Г. Кониський допускав чотири: по відношенню до Бога, оточуючих і себе; спеціальні, яким протиставляються сім пороків; чесноти волі і розуму; головні (від яких походять інші): розсудливість, справедливість, мужність, поміркованість. Викладач курсів етики вагомого значення для підняття морального рівня особистості надавав характеристиці пороків, як протилежності до добрих вчинків. Діяч Києво-Могилянської академії наполягав на розумінні людиною різниці між пороком (властивістю), гріхом (дією) і лукавством (родова форма пороку і гріха, має відношення до зла). Мислитель зауважує, що даний поділ не є константою, адже, при врахуванні троякості зла (природного, штучного і морального), набуває мутацій щодо роз'яснення змісту. Цікавими видаються думки Г. Кониського про розміщення чесноти посередині двох пороків. Мислитель, характеризуючи головні чесноти, наводить протилежні їм пороки, які своєю суттю становлять надмірність чи недостатність.

Таким чином для підростаючої молоді важливими вбачаємо ідеї викладачів курсів етики щодо залежності морального розвитку людини від наполегливості і старанності.

Питанню внутрішніх і зовнішніх начал вчинків людини відведено чільне місце у курсах етики діячів Києво-Могилянської академії. Так, С. Калиновський зазначав, що внутрішні (вроджені) начала вчинків даються людині від природи, а зовнішніми виступають “Бог, ангели, зірки, об’єкти” [3, с. 113-114]. Перше питання, яке виносить викладач курсу етики на обговорення, стосується існування у людини вільного вибору і волі. Мислитель наводить приклади з Біблії, що стверджують про наявність волі у людини. Слід зауважити, що у доведенні своєї точки зору С. Калиновський користується не лише відомими біблейними фактами і богословськими роботами, але й сам вдається до розмірковувань стосовно існування нечесливості людей. С. Калиновський, підтримуючи релігійну доктрину про створення людини Богом – абсолютom добра, робить акцент на моральній розбещеності сучасного суспільства. Також, викладач курсів етики відзначає дієвість покарань, похвали, осуду, винагороди для покращення морального стану особистості, що стає можливим лише при наявності вільної волі у людини. Щодо місцеперебування свободи, то автор курсу дотримується думки про тісний

взаємозв'язок волі з інтелектом людини. Мислитель переконаний, що суб'єктом свободи є воля, але при цьому зазначає, що “Розум же випереджає волю як радник, але не управляє нею як господар” [3, с. 126]. С. Калиновський констатує факт впливу розуму (інтелекту) на волю людини. Викладач, розтлумачуючи особливості взаємодії інтелекту і волі, переконаний, що перший рухає волю відносно вивчення чи дослідження якогось об'єкту, а воля при наявності достатньої кількості характеристик робить вибір відповідно до цілей і прагнень людини. Користуючись такою теорією, діяч Києво-Могилянської академії доходить висновку про можливість рішення волі прийняти сторону добра чи зла. На думку автора, завдяки існуванню свободи вибору людина внутрішньо звільняється від впливу зі сторони Господа (вічного блага) і здатна індивідуально приймати рішення без впливу зі сторони божественного проведіння [3, с. 114-135].

С. Кулябка, підтримуючи думки свого попередника, про взаємозв'язок волі й інтелекту людини, робить акцент на сутності останнього. Так, мислитель зазначає, що інтелект – це “духовна здатність раціональної душі”, що торкається сфери, яка підлягає розумінню людини [3, с. 282]. Щодо характеристики волі, то викладач зауважує, що вона тягнеться до добра. Доцільним вважаємо відзначити думки С. Кулябки щодо впливу інтелекту на рішення волі. Викладач курсу етики підводить слухача до висновку про важливість і необхідність розвитку інтелекту особистості. Свою точку зору мислитель доводить на основі аналізу дії інтелекту щодо перегляду різних характеристик об'єкта цікавості і знаходженні, пропонуванні певних дій. Цікавим для нашого дослідження є розгляд діячем академії причин, що рухають волю. До них С. Кулябка відносить чотири: інтелект, чуттєве бажання, зовнішні об'єкти (Бог, небесні тіла) відносного морального статусу, а також сама дія самої волі, що пояснюється вибором спектру засобів для досягнення цілі.

М. Козачинський у курсі етики вдається також до характеристики відображення дій людини за допомогою пояснення взаємозв'язку інтелекту і волі. Діяч Києво-Могилянської академії відзначає існування двох головних векторів принципів людських дій: цільового і спонукального. До цільвих причин людських вчинків мислитель відносить мотиви, що спонукають особистість до виконання певних дій. Спонукальні причини, на думку М. Козачинського, поділяються на два рівні: зовнішні, що спрямовані на його моральні дії (взаємозв'язок Бога, ангелів, моральних вчинків людини) і внутрішні, які даються природою чи досягаються шляхом тривалих вправ (знаходяться в самій людині, що чинить добро) [3, с. 309-310].

Г. Кониський у вирішенні питання зверхності інтелекту чи волі розділяв думку про їх двозначність. Так, мислитель, з одного боку, стверджував, що інтелект рухає волю відповідно до житейської практики, а з іншого – воля самостійна в виборі чи відхиленні запропонованих ідей. Діяч Києво-Могилянської академії особливого значення приділяв здібностям людини, які знаходяться у відомстві волі. Вони, на думку мислителя, троякі: пізнавальні (внутрішні відчуття з приводу якогось об'єкту), зовнішні (зір, слух тощо), бажальні [3, с. 453-455].

Підсумовуючи вище зазначену характеристику внутрішніх і зовнішніх начал вчинків людини, що набула розгляду у курсах етики професорів Києво-Могилянської академії, важливим для сучасного педагогічного процесу вбачаємо врахування фактору наявності волі і вільного вибору по відношенню до оточуючих і себе (самовдосконалення, досягнення певної мети). Також важливими для покращення виховної роботи видаються погляди викладачів курсів етики першої половини XVIII століття щодо координування дотримання прийнятої поведінки у суспільстві шляхом похвали і осуду певних дій, що корінним чином впливає на особистісне становлення людини.

Кожен викладач етики вагомим значенням надавав характеристиці “перетерпіння” душі. Важливість надання необхідної інформації слухачам про зазначене явище в їхньому житті підкреслюється наявністю в усіх курсах етики розділів, присвячених роз'ясненню цього питання. Так, С. Кулябка характеризує “перетерпіння” душі як певну обставину, що “змушує суб'єкта страждати” [3, с. 288]. С. Калиновський зауважує, що під “перетвореннями” він розуміє “акт чуттєвого бажання” [3, с. 256]. Щодо головної цілі “перетерпіння”, професор стверджує, що вона притаманна кожному живому створінню від народження і полягає в дотриманні добра і уникненні зла [3, с. 256]. С. Калиновський протягом всього курсу проводить ідею про неможливість уникнення “перетерпіння” душі, оскільки природа не створює нічого непотрібного [3, с.257]. Існування афектів, на думку професорів академії, є звичайним явищем і навіть корисним для людини. Розумна людина, за думкою С. Калиновського, не тікає від страстей душі, вона вчиться ними керувати і стримувати в певних рамках: “... розумний шукає прийнятну міру ... тобто приборкування перетерпіння, а не викорінення” [3, с. 257].

Такої ж думки дотримується Г. Кониський: “Мудрець не душить пристрасті, а керує ними і стримує” [3, с. 257]. Щодо кількості “перетерпіння”, то викладачі академії дотримуються одностайності – одинадцять. Для педагогічної науки важливим постає виділення цих “перетерпіння”, адже викладачі мають бути обізнаними про те, які бувають стани і переживання у підростаючого покоління.



Так, перші шість “перетерпінь” відносяться до характеристики пристрасного бажання, а саме “прагнення добра в абсолютному значенні”, інші п’ять – до чуттєвого бажання, котре спрямоване на “важкодосяжне і важкодоступне добро” [3, с. 288]. Перша група “перетерпінь” включає любов, ненависть, тугу, уникнення, радість, скорботу. До другої відносяться “перетерпіння”, такі як: надія, безнадійність, відвага, страх, гнів. Ключовою при характеристиці “перетерпінь” пристрасного бажання відносно добра виступає любов.

М. Козачинським любов визначається як стремління до відчуття блага [3, с.405]. Слід зауважити, що існування блага – найвищої людської цінності, викладачі етичних курсів розподіляли на два складники: божественний і земний. Земного блаженства людина може досягти у реальному світі через уміння правильно користуватися розумом і природними почуттями, а небесне – досягається у потойбічному світі. Але, професори академії зауважували, що у своїх курсах вони розглядають тільки практичну сферу існування особистості, а небесна залишається у відомстві теології [2, с. 140]. Повертаючись до характеристики любові зауважимо, що М. Козачинський розділяє її на чотири складники: природний (відноситься до неживих речей), чуттєвий (будь-яке живе створіння), інтелектуальний (характерна розумній природі) і пристрасний. С. Кулябці імponує поділ любові на дружню і пристрасну (коли добро сприймається як абсолютна константа людської любові до Бога) [3, с. 289]. Досліджуючи причини, що призводять до такого стану в житті людини, автор курсу етики користується характеристикою людини як єдності природного і божественного. Слід зауважити, що до головної дієвої причини любові, на думку діяча Києво-Могилянської академії, відноситься душа, а допоміжним компонентом виступає чуттєве бажання. Автор при характеристиці головних причин любові скеровує увагу слухача на можливість існування інших – похідних причин [3, с. 289]. М. Козачинський до причин любові включає чотири позиції:

1. Добро і краса – збільшення почуття любові під дією уподобання краси і доброти бажаного об’єкта;
2. Пізнання – необхідність взаємодії з об’єктом любові для сприйняття його духовного потенціалу;
3. Уподібнення – матерія любові, коли один суб’єкт розділяє погляди іншого;
4. Сама любов – не може існувати без суб’єктів і об’єктів любові, тобто без “братства”, що його поповнюють [3, с.406].

Г. Конисський відносить любов до категорії страстей. Протилежним явищем любові, на думку викладача, виступає ненависть. Торкаючись питання

причин любові, Г. Кониський підтримує думки попередників щодо доцільності чотирьохрівневого поділу [3, с.478-479].

Отже, на думку діячів академії, “перетерпіння” душі є звичайним явищем у житті пересічної людини. Головне завдання педагога роз’яснити особистості необхідність скеровувати свої думки, вчинки, почуття у напрямку добра і щастя (суспільного і особистісного). Скарбницею для підростаючого покоління є досвід викладачів курсів етики Києво-Могилянської академії з приводу важливості досягнення земного блаженства, що допоможе знайти своє покликання у житті.

Підводячи підсумки дослідження педагогічних категорій, що набули розгляду у курсах етики XVII-XVIII століття, ми доходимо **висновку** про доцільність використання педагогічного досвіду діячів Києво-Могилянської академії для координації і збагачення сучасного виховного процесу.

**Перспективами подальших досліджень** є виявлення і дослідження християнсько-етичних ідей у спадщині діячів Києво-Могилянської академії XVII-XVIII століття.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. IP НБУ. Ф. 301. Georgio Koniski. Philosophia moralis seu ethica / Philosophia juxta numerum quatuor facultatum quadripartita complectens logicam, ethicam, physicam, et metaphysicam tradita in Academia Kijoviensi sub auspiciis illustrissimi domini Metropolitae Tymothej Szczerbacki ejusdem academiae nutrioris munificentissimi anno 1749, septembri 20 Sub Reverendissimo Patre Georgio Koniski. – арк. 68-81 зв.
2. Кашуба М.В. З історії боротьби проти унії XVII-XVIII ст. / М.В. Кашуба. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 1976. – 169, [2] с. – Включ. покажч.
3. Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. / [Сост., пер. с лат., всуп. ст. и прим. М.В. Кашубы]. – К.: Изд-во “Наукова думка”, 1987. – 528 с.
4. IP НБУ. Ф. 301. Prokopowitz Theophanes. Philosophiae peripateticae facultas 4ta ethica sive scientia moralis tradita in academia Kioviensi anno 1708 // Philosophia peripatetica juxta numerum quatuor facultatum quadripartita continens logicam, physicam, metaphysicam et ethicam, tractata et tradita ad mentem principis philosophorum Aristotelis Stagiritae Kijoviae in Alma et Orthodoxa Academia Mohileana Annis 1707 et 1708. – арк. 249-253 зв.
5. Прокопович Феофан. Філософські твори: У 3 т. / Феофан Прокопович; [ред. В.І. Шинкарук; пер. з лат. В.П. Маслюк, І.В. Паславський]. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 1979-1981. – Т.2. – Логіка. Натурфілософія або Фізика.

- Етика. –1979. – С. 505-515
6. Стратій Я.М. Розвиток філософської та політико-правової думки в Києво-Могилянській академії / Я.М. Стратій // Київські обрії: історико-філософські нариси. – К.: Вид-во “Стилос”, 1997. – С. 61-75.