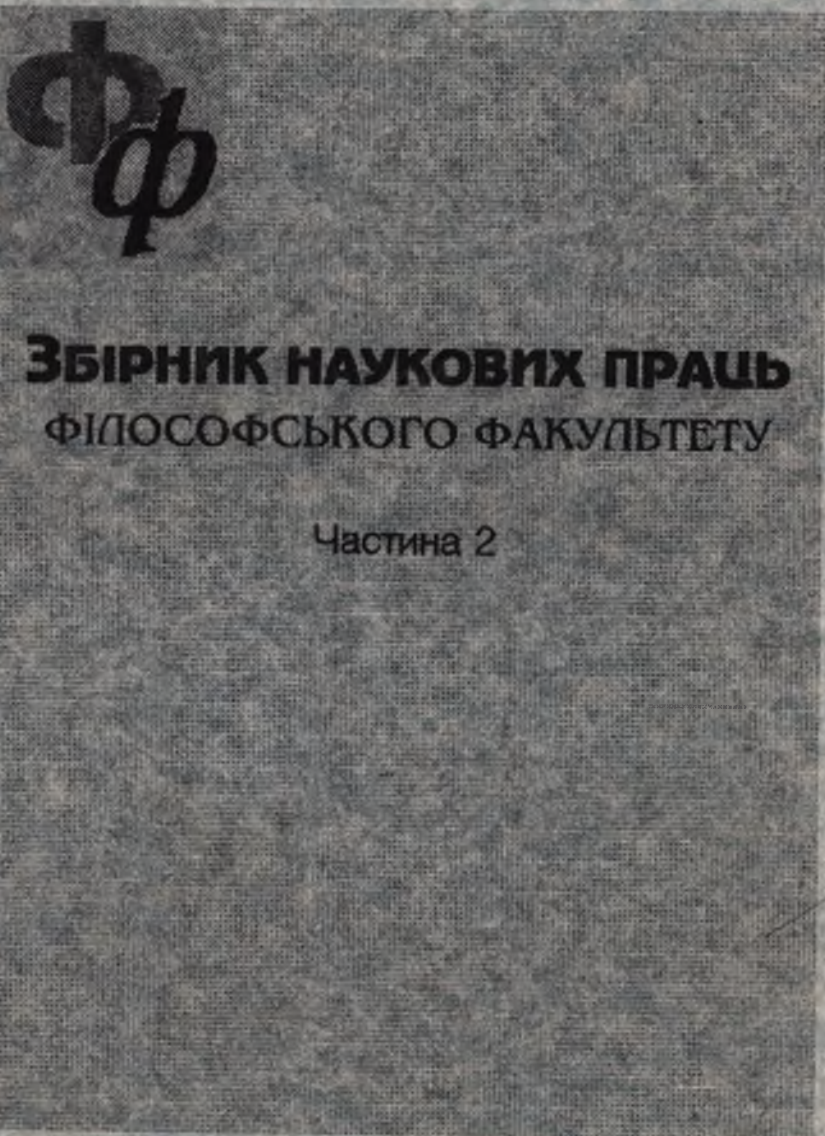


87.2
3-41

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника



Івано-Франківськ 1996

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника
Філософський факультет

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія

Частина 2

Укладачі: С.Возняк, Л.Орбан

-1868-

НБ ПНУС



750137

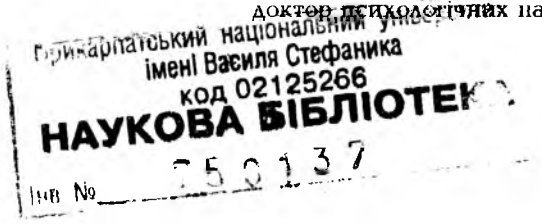
Івано-Франківськ
1996

ББК 87.2 + 60.5 + 88
З 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника.

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.- Івано-Франківськ: Вид-во "Глай" Прикарпатського університету, 1996.- Ч.2.- 152 с.

Укладачі: доктор філософських наук, професор С.Возняк,
доктор психологічних наук, професор Л.Орбан.



© Прикарпатський університет
ім. В.Стефаника, 1996

ISBN 5-7763-8723-X

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕТНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Упродовж багатьох років вітчизняна педагогіка вивчала дітей і підлітків, насамперед, як об'єкт і продукт діяльності дорослих: як дорослі уявляють собі дітей, виховують, дисциплінують, залучають до культурних цінностей, норм, традицій. При такому підході дорослий мислиться як суб'єкт, а дитина - як об'єкт діяльності. Суб'єкт-об'єктні взаємовідносини є неповними, неефективними, суперечать самій суті українського менталітету, важливою рисою якого, як підкреслює український етнопсихолог В.Янів, є відчуття своєї індивідуальності (8, 202).

І.Мірчук також говорить про те, що в українців "я" творить своєрідний конституційний принцип, що "їх філософічне мислення, їх розуміння моралі, творення правових форм, а передусім практична діяльність, впливають із поняття особистості, що її обмеження відчувається завжди боляче" (7, 44-45).

Інший український етнограф, Б.Микитюк звертає увагу, що при колядуванні побажання складається окремо кожному, - навіть для немовлят, які трактувалися як окремі індивіди, одиниці (8, 202).

Мова, як ми бачимо, йде не просто про об'єкт виховання, соціалізації та інших зовнішніх впливів, а про самосвідомий, активний, творчий суб'єкт життєдіяльності. І це не філософсько-моральний постулат, а важливий теоретико-методологічний принцип наукового дослідження і практичної діяльності.

Щоб вийти на нове бачення проблем української школи, проблем виховання, необхідно розглядати учня не тільки як продукт навчання і формування зі сторони дорослих, а й як автономну соціокультурну, етнопсихологічну реальність, своєрідну субкультуру, яка наділена власною мовою, традиціями, фольклором, функціями, структурою.

Визнання самоцінності людського буття на етапі навчання і виховання особистості учня в школі - це, насамперед, вирішення питання гармонізації особистості, яка включає в себе соність її соціально-морального способу життя і етнопсихологічного стилю життєдіяльності.

Необхідно також підкреслити, що до недавнього часу психологи вивчали процеси індивідуального розвитку і становлення особистості учня так, ніби ці процеси відбувалися в незмінному соціальному світі. Одночасно, історики, соціологи, етнографи досліджували зміни в соціальному світі без врахування зрушень у змісті і структурі життєвого шляху індивіда. Такий підхід до даної проблеми на сьогоднішній день є незадовільним: навіть якщо припустити, що психофізіологічні та соціально-моральні особливості учнів в наш час залишилися без змін, хоча такі явища як акселерація, інфантилізм, маргінальність, екологічні катаклізми, національне відродження тощо, змушують нас засумніватись у даному твердженні. Більш того, вони красномовно свідчать на користь протилежної думки. Ось чому питання про реальне якісно-змістовне наповнення особливостей учнів у сучасних умовах, умовах переходу до нових економічних відносин залишається поки що відкритим.

Отже, мовиться про вивчення індивіда, який під впливом змін у суспільстві також змінюється. Нова методологічна перспектива дозволить відмовитись від старої моделі виховання і навчання і намітити нове коло проблем і питань з теорії і практики становлення підростаючого покоління. Які дії і орієнтації найкраще можуть підготувати підлітка до життя? Яким чином дорослі, які навчилися або і не навчилися жити і діяти в одному середовищі, в одній соціальній системі, зможуть підготувати своїх дітей успішно жити і працювати за інших умов? Які соціальні та етнопсихологічні умови і фактори зможуть полегшити, або ж навпаки, стануть на заваді під час процесу передачі соціального досвіду, національної культури, традицій від одного покоління до іншого? Чи усвідомлює сучасне покоління дорослих той масштаб економічних, соціальних, психологічних змін, що відбуваються, і пов'язані з ними відповідальність і необхідність готувати своїх дітей до життя у світі, який суттєво відрізняється від їх власного? Чи готове покоління дорослих здійснювати передачу соціального, культурно-національного, морального досвіду своїм дітям?

Виховна робота у етнічно неоднорідному середовищі має свою особливість, оскільки мова йде про такі феномени, як національний характер, національно-психічні явища, національні інтереси, національна самосвідомість, етнічні конфлікти та стереотипи, звичаї та побут різних етносів тощо, так як саме вони лежать в основі поведінки конкретних

людей тієї чи іншої національності, саме вони регулюють їх діяльність та впливають на спілкування між цими людьми.

Національно-психологічні особливості, концентруючи в собі специфіку перебігу пізнавальних процесів та емоційних станів представників різних етносів, а також етнічну своєрідність взаємодії, взаємовідносин та спілкування, мають властивість впливати і на ефективність виховної роботи серед цих представників.

Знання цих особливостей допоможе педагогу краще зрозуміти мікроклімат етнічно неоднорідного колективу, своєрідність національно-психологічних особливостей його членів, специфіку впливу цих особливостей на поведінку, діяльність та міжнаціональне спілкування у даному колективі, дати їм реальну оцінку та систематично і всебічно узагальнювати результати своїх спостережень за морально-психологічним кліматом у даному колективі, вивчати специфіку сприйняття виховних впливів представником кожної національності, особливості адаптації представників різних національностей до певних соціальних умов, своєрідність їх поведінки у конфліктних ситуаціях.

Особливу роль відіграє етнопсихологія у формуванні культури міжособистісних відносин, що являє собою сукупність світоглядних, моральних, естетичних цінностей конкретного суспільства, котрі взаємозбагачуються і творчо розвиваються в процесі спілкування з представниками різних націй.

Усвідомлення людиною своєї приналежності до певної соціально-етнічної спільноти, усвідомлення місця і ролі своєї нації в системі суспільних відносин, розуміння національних інтересів, взаємовідносин - це складова етнопсихологічного становлення та розвитку учня.

Етнопсихологічне становлення підростаючої особистості передбачає формування певної позиції індивіда, його емоційне ставлення до політичних, економічних, соціально-психологічних явищ і процесів; сюди також входить ряд проблем, тісно пов'язаних із специфікою національних установок, які відображають волю активність представників тієї чи іншої етнічної спільноти, їх переконання, інтереси і ціннісні орієнтації.

Неповторне поєднання психологічних рис, їх прояв в певних звичаях, історичних традиціях, установках є саме тими особливостями, які відрізняють представника одного етносу від іншого, у даному випадку, українця від представників інших етносів. Комунікативна сфера етнічної

психології функціонує у формі специфічних для представників кожного народу способів взаємодії, спілкування і взаємовідносин.

Психологія становлення особи залежить від місця цієї особи в соціальній структурі, від рівня її загальної культури, традицій тощо.

Структура національно-психологічних особливостей складається з декількох сфер: *мотиваційної* (працездатність, діловитість, обачність, старанність тощо); *інтелектуально-пізнавальної* (своєрідність сприймання і мислення, наявність специфічних пізнавальних та інтелектуальних якостей, ступінь схильності до логіки, широта та глибина абстрагування, швидкість розумових операцій, характер організації розумової діяльності, активність та вибірковість сприйняття, оперативність уявлень тощо); *емоційної* (динаміка протікання почуттів, особливості вираження емоцій та почуттів тощо); *вольової* (специфіка національної установки на вольову активність, стійкість вольових процесів, тривалість вольових зусиль); комунікативної (характер взаємодії, спілкування та взаємовідносини між людьми, згуртованість та відчуженість) (4, 47-49).

Дитина відразу, від народження попадає під вплив як економічних, соціальних відносин, так і особливих національних явищ: специфічних моментів способу життя, форм культури і побуту, народних звичаїв і традицій, переймає від дорослих багатство національної мови, відчуття певної симпатії до духовних цінностей свого народу.

Все це поступово приводить до формування особливих рис національної психології. Отже, національно-психологічні особливості - це реально існуючі у національній свідомості соціально-психологічні явища, які виступають як специфічні форми функціонування загальнонародських властивостей психіки. *Своєрідність національної психології виражається не в яких-небудь неповторних психологічних рисах, а в їх неповторному поєднанні, прояві в певних звичаях, історичних традиціях, в діяльності, поведінці, поступках* (4, 47-49).

Під час дослідження національно-психологічних особливостей у центрі уваги завжди знаходяться національні установки та стереотипи. У відповідності до традиційних установок, які склалися у певного народу протягом віків, свідомість людини настроєна на певну "хвилю" сприймання та осмислення навколишньої дійсності.

Національна установка, таким чином, це певний стан внутрішньої готовності і налаштованості особистості чи групи на специфічний для

кожної з них прояв почуттів, інтелектуально-пізнавальної активності, динаміки і характеру взаємодії, спілкування тощо, що відповідає національним традиціям. Національна установка регулює та прогнозує поведінку індивіда, вона виступає як основа нормального існування психіки представників тих чи інших національних спільнот.

Національно-психологічні особливості, які сконцентровані у собі специфіку соціально-психологічних феноменів, мають здатність детермінувати характер функціонування цих психологічних явищ. Вони не завжди піддаються безпосередньому впливу об'єктивної дійсності, що робить їх більш консервативними і стійкими (2, 22-32).

Соціально-економічні умови нашого суспільства самі по собі, хоча і в незначній мірі, все-таки впливають на формування ціннісних орієнтацій школяра. Безпосередній і більш суттєвий вплив у даному випадку, мають фактори мікросередовища (сім'я, школа, група однокласників), через які в основному і реалізується вплив суспільства. Мікросередовище саме по собі неоднорідне. Воно може мати як соціальний так і асоціальний вплив на поведінку школяра. Наявність різних елементів впливу мікросередовища може стати причиною виникнення різноманітних конфліктних ситуацій, або ж бути причиною непристосованості індивіда до певного соціального середовища.

Сучасне життя, з одного боку, надає підлітку свободу для вибору середовища і засобів спілкування, способу і стилю життя, широкого поля діяльності. З другого - процес адаптації і самовизначення, який ускладнився і висуває високі вимоги до рівня самосвідомості і самоконтролю як з боку дорослих, так і з боку дітей, робить школяра більш вразливим і незахищеним від можливих втрат у його психофізіологічній та етно-психологічній рівновазі.

Почуття непевності у правильності своїх вчинків спонукає учня вдаватися до підтримки дорослих. Якщо така підтримка є, то підліток веде себе більш впевнено, рішуче. Однак допомоги дорослих дитина подекуди не знаходить ні в сім'ї, ні в школі.

Аналізуючи відносини між представниками різних поколінь з точки зору української етнопсихології, необхідно зазначити, що однією із рис, притаманних українському народові є саме традиція передавати від покоління до покоління свій соціальний, професійний, моральний досвід. З цього приводу відомий український етнопсихолог В.Янів зазначає, що

тільки завдяки глибокому відчуттю традиції український народ не перетворився на етнографічну масу (8, 165).

Одночасно варто відзначити, що сучасна молодь досить вибірково ставиться до цінностей, що їй намагаються передати. Більше того, вона вносить елементи новизни в життя, і тим самим збагачує його. Про це свідчить, наприклад, такий факт. З давніх давен відомо, що характерною рисою українського народу є дуже уважне ставлення до старших, до батьків. Інтровертована за своєю психологічною сутністю українська душа завжди шукала соціального резонансу, розуміння, співчуття, контакту з найближчими, насамперед, з родиною. Чим більше самотня людина, ізольована від зовнішнього світу, тим більше тепла і любові шукає вона серед своїх близьких (М.Шлемкевич, Б.Цимбалістий, Є.Онацький, О.Кульчицький).

Характерною особливістю сьогодення є те, що відносини між батьками та дітьми стали більш гнучкими, рухливими, рівномірними. Більшість молоді і підлітків автономно вирішують свої справи, менше радяться з батьками. Спостерігається суттєва розбіжність у сприйнятті одного покоління іншим дорослим здається, що молоді люди недооцінюють їх і переоцінюють себе, а підлітки, навпаки, нарікають на несправедливість і нерозуміння з боку дорослих. У загальному спостерігається така тенденція: чим більше соціально значимих змін відбувається за одиницю часу, тим помітнішими стають розбіжності між поколіннями, тим складнішими стають механізми трансмісії, передачі культури від старших до молодших, тим більше вибірковою, більш селективною стає позиція молодших до соціальної і культурної спадщини.

Одночасно було б помилкою розглядати старше покоління як носія всього позитивного, а молодше, навпаки, лише негативного. Так само як не можна розглядати підростаюче покоління тільки в позитивному плані, а старше - лише в негативному.

Вододіл між старим і новим, прогресивним і регресивним слід шукати не між поколіннями, а між передовими і відсталими їх представниками. Теж саме можна сказати і про систему традицій.

Традиційні взаємовідносини між людьми є найважливішими етнопсихологічними механізмами регуляції спілкування і діяльності у суспільстві. Вони детермінують формування системи моральних стосунків, виникають проблеми. Насамперед у зв'язку з тим, що дитина, вихована в душі

глибокої пошани до традицій, певних моральних норм, які іноді пов'язані з досить специфічними культурними умовами, має відносно унікальний і, звідси, соціально обмежений набір стереотипів, ритуалів, уявлень.

Якщо вона попаде в інноваційну систему соціалізації, в інші умови виховання, які вимагають високої компетенції до інновацій, високої адаптованості, готовності сприймати і засвоювати велику кількість стереотипів і уявлень, які можуть бути суперечливі в порівнянні з тими, що засвоєні раніше, підліток буде не в змозі все це самотійно осмислити без допомоги інших людей, учителів у тому числі. В.Янів, також звертає увагу на послаблену в українців здібність до адаптації до тих чи інших соціальних явищ, що ускладнює згадану проблему, а звідси і актуалізує виховну роботу (8, 90). Все це може призвести до девіантної поведінки школяра і появи досить великої групи делінквентів (підлітків з асоціальною поведінкою). Велика кількість психологічних рис "маргінальної людини" пов'язана, як свідчить практика, саме з розмитістю і двоїстістю норм, стереотипів і уявлень.

Дослідження етнопсихологічних особливостей передбачає вивчення національної самосвідомості, інтересів і ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, комунікативної діяльності, етнічних стереотипів.

Аналіз і вивчення стану ціннісних орієнтацій українських учнів показує, що в світі духовних цінностей сучасних школярів відбулися суттєві зміни. Особливо це стосується підлітків і старших школярів. Центральним соціально-психологічним новоутворенням, яке характеризує сучасного підлітка, є феномен особистісного самоутвердження. Формується він, виходячи із самої логіки становлення, як індивіда, так і суспільства в цілому, і виступає тією рушійною силою, яка і стимулює розвиток національної самосвідомості, емоційно-моральної і пізнавальної активності.

Серед інших новоутворень варто відзначити: феномен "дорослості", здатність до немотивованого ризику, жага неформального спілкування з референтно значимими особами, ріст значимості раціонального начала у житті школярів, агресивність, відлюдність, маргінальність, полівалентність настрою.

Приналежність до певної етнічної групи, усвідомлення власного "я" у цій групі, розвиток етнічної самосвідомості - все це є умовою виникнення етнічних стереотипів, тобто відносно стійких уявлень про моральні, розумові, фізичні якості, притаманні представникам тієї чи іншої етнічної

спільноти. Розрізняють аутостереотипи (думки, судження, оцінки, що належать представникам певної етнічної групи, які як правило містять комплекс позитивних оцінок) та гетеростереотипи (сукупність оцінювальних суджень про інші народи, які можуть бути як позитивними, так і негативними).

Через відсутність цілісної і вільної національної держави, через постійні політичні, ідеологічні, соціальні, культурні і інші втручання сусідніх націй, в українській національній свідомості сформувалися стійкі етностереотипи як серед дорослого населення, так і серед дітей. Гетеростереотипи для українців мають здебільшого негативний, саркастичний характер. Ця обставина зміцнює "позитивну" тенденцію аутостереотипів (звідси деяка хвалькуватість у національному характері українців: "знайте наших", "наше тільки й добре"). Однак "психогенезис української національної самосвідомості зазнав впливів не лише на аутогетеростереотипізацію, а й на самі аутостереотипи (розчленування України територіально між державами формувало особливості сприймання українцями один одного: самі стереотипи діляться на іншрупові і аутгрупові за ідейною спрямованістю)"(1.38).

Сам факт усвідомлення національно-психологічних особливостей своєї групи не містить у собі упередженості проти інших етносів і етнічних груп. Але так триває до тих пір, поки здійснюється констатація цих відмінностей. Проте дуже легко від такої констатації перейти до оцінки іншої групи і тоді можливі викривлення її образу. Психологічно при цьому виникає явище етноцентризму - схильності сприймати всі життєві явища з позиції "своїї" етнічної групи, яка розглядається як еталон. Вихователь повинен знати, що така ситуація виникає в першу чергу при міжетнічному спілкуванні, при міжетнічній взаємодії дітей різних національностей. Дана проблема у зв'язку з ростом міжнаціональних відносин стає надзвичайно актуальною, адже українські діти є частими гостями польських, американських, канадських тощо дітей, а останні, в свою чергу, стали частіше приїждати до нас на Україну.

У зв'язку з цим, важливо відмітити, що хоч і існує так звана "гіпотеза контакту", згідно якої безпосередня взаємодія і спілкування між представниками різних етнічних груп знижує етноцентризм і оцінювальну стереотипність, а часом і руйнує міжнаціональні стереотипи, далеко не кожен контактна міжетнічному рівні сприяє покращенню взаємин. Більше

того, напруженість у міжетнічній взаємодії, негативні етнічні установки, інформаційна замкнутість можуть привести до розрізненості, ворожнечі і антагонізму. Ефект негативізму, взаємного непорозуміння може бути усунений при дотриманні певних умов організації міжетнічного контакту: визнання безумовної рівності сторін, наявність обстановки відкритості і довіри, повага до традиційних норм, цінностей, правил поведінки, способу життя тощо представників інших етносів.

Етнопсихологічний аналіз - це насправді звичайний психологічний аналіз, але тільки не абстрактної людини в абстрактному суспільстві, а конкретних людей у конкретному суспільстві, специфічному у етнічному відношенні. У зв'язку з цим, великий інтерес становить для вчителя комплекс проблем, пов'язаних з впливом традиційних етнокультурних норм та цінностей на спілкування і взаємодію людей - близьких і далеких, рівних, і тих, які займають різний соціальний статус, різної статі та віку. Знання етнопсихологічних особливостей свого народу, а також інших народів, їх мови, традицій, звичаїв сприяє адаптації в іноетнічному середовищі, допомагає знаходити ефективні шляхи подолання етнічних конфліктів, сприяє виявленню джерел підвищення національної самосвідомості, розвитку міжетнічних контактів.

Ефективність, результативність міжетнічної взаємодії нерідко стають менш відчутними у зв'язку з розбіжностями, які існують у вербальній і невербальній комунікації. Часом люди, що розмовляють однією мовою, але належить до різних культур, неправильно тлумачать почуття, наміри і мотиви партнерів у спілкуванні. Причини можуть бути різноманітними: темп і тембр мови, контакт очей, надмірна емоційність або ж відсутність будь-яких емоцій, організація простору і часу спілкування. На перший погляд може здатися, що жести, міміка, пантоміміка не являють собою великої цінності в міжетнічному спілкуванні. Головне - домовитися, але це помилкова думка. Невербальна комунікація (мова тілорухів) може мати великий вплив на спілкування, а її знання допоможе вихователю запобігти можливих незручних ситуацій.

Всі дослідження невербальної поведінки серед представників різних етносів підтверджують, наскільки обмеження, які накладаються кожною культурою на жестикуляцію, ускладнюють спілкування між представниками цих культур.

В залежності від сили обмежень культурного характеру, американський вчений Лабарр поділяє *жести та вирази на обличчі* на такі групи: рухи, значення яких в різних культурах істотно не відрізняються (сміх, плач, посмішка); рухи, які прийняті тільки в межах однієї культури, і представниками інших культур або зовсім не інтерпретуються, або мають для них зовсім інше значення (деякі форми підтверджень, заперечень, привітань); рухи, неадекватне вживання яких приводить до різного роду санкцій (поцітунки, різні рухи, пов'язані з сексуальною поведінкою).

Дана класифікація охоплює більшість емпірично досліджених комунікативних рухів.

Необхідно, також відмітити, що крім міжкультурних відмінностей у жестах, вчені відмічають, що ці відмінності існують і всередині окремих культур.

Досліджуючи етнічні відмінності у невербальному спілкуванні, які проявляються на рівні *візуального контакту*, Уотсон виявив, що найбільш пильно дивляться один на одного під час розмови араби та латиноамериканці. Різко різняться від них у цьому відношенні індійці та народи Північної Європи. У міжкультурних контактах можливі непорозуміння надто пильний погляд може трактуватися як неповага, погроза, образа, і навпаки, намагання уникнути прямого погляду часто розцінюється як неуважність, неввічливість, безпечність.

Зародження *проксемики* пов'язано з вивченням етнічних відмінностей у просторовій організації спілкування. Родоначальником цієї галузі науки є американський антрополог Едуард Т.Холл, який вважає, що навколо кожної людини існує невидима повітряна оболонка, величина якої залежить від густоти населення місцевості, де ця людина проживає. Інший вчений Аллан Піз, який продовжив свої дослідження в даній галузі науки, вважає, що розміри просторової зони людей обумовлені соціально і національно.

Мова йде про відстань, на якій люди розмовляють один з одним, про чітко визначений простір навколо тіла людини, про те, як люди, що належать до різних етносів реагують на спроби порушити цей вид території. Вторгнення сторонньої людини в інтимну зону викликає всередині організму різноманітні фізіологічні реакції і зміни: прискорюється пульс, здійснюється викид адреналіну в кров тощо, які викликають стан бойової готовності, захисну реакцію організму. У японців, багатьох європейських

народів, особливо тих, які проживають в містах на більш компактній території, інтимна зона складає 23-25 см, а в деяких інших ще менше. Саме тому датчани при розмові підходять ближче один до одного, ніж американці і українці, вони почувають себе впевнено на відстані 25 см, навіть не підозрюючи, що в цей час вони втручаються у інтимну зону співрозмовника, що може бути витлумачено американцем як порушення "суверенітету", як надлишкова фамільярність.

Досить суттєвим при міжетнічному спілкуванні для вихователя є урахування ще одного фактору - "тип культури". У деяких культурах слова при вимовленні сприймаються майже буквально, у них практично немає скритого змісту - це культури з низьким рівнем контексту. До них, наприклад, належать американська, німецька культури. Російська, японська, українська, французька навпаки - відрізняються високим рівнем контексту: зміст сказаного тут може змінюватися до протилежного.

В цілому, підводячи підсумки, потрібно зауважити, що значення етнопсихологічних факторів для регуляції поведінки і діяльності як всередині однієї етнічної групи, так і на міжетнічному рівні постійно буде зростати. Все це сприятиме загостренню проблеми ефективності виховної роботи. Постає питання: "*Які ідеали необхідно презентувати підрастаючій особистості?*"

Історія показує, що усі потужні нації, які існували в минулому чи існують тепер, мали або мають ідеал, глибоко вкорінений в душі людей. В залежності від здатності національного ідеалу полонити людські душі, нації або втрачають, або ж навпаки, зміцнюють свою потужність.

Проводячи дослідження, які стосуються міжособистісної взаємодії у середовищі, що складається з представників різних етносів слід пам'ятати про індивідуальні особливості кожної нації, про існування такого явища, як етнічні стереотипи, етнічні забобони, упереджене ставлення до представників інших етнічних груп. Не менш важливим є уміння долати етнопсихологічні бар'єри спілкування, уміння знижувати зайву напругу під час спілкування, уміння адекватно до ситуації та національного складу аудиторії вибрати жести, позу, ритм, емоції, уміння психологічно вірно розподілити зусилля для успішної взаємодії з комунікантом. Ось, чому педагогу необхідно мати не тільки почуття такту, культури, але й бути надзвичайно обережним під час виховної діяльності.

Одночасно необхідно пам'ятати про те, що в національних відносинах присутні в різних формах прояву також і релігійні відносини. Національний та релігійний фактори глибоко укорінені у свідомості людини, особливо на психологічному рівні, взаємно переплелись. Релігія виступає як атрибут етносу, а етнос як носій релігійності.

Педагоги, практичні психологи, які не враховують подібні аспекти у спілкуванні та виховній роботі, без сумніву попадають у вельми складне становище. Їм необхідно осмислити, розробити педагогічну систему оцінювання релігійних та моральних цінностей, властивих для поведінки та спілкування представників тієї чи іншої релігійної спільноти.

Отже, "поруч із практичним значенням етнопсихології... треба відзначити її функцію у педагогії, завданням якої є формувати - на науковій основі нове покоління... а в перенесенні на цій нарід це означає, що ми повинні на підставі знання етнопсихології народу будувати цілу педагогічну систему" (8, 5-6). Так наприклад, відомий український педагог, "сеньйор українських сучасних науковців", професор УВУ Г.Ващенко будус свій "виховний ідеал" на представленні української вдачі, "...його "виховний ідеал" так тісно пов'язаний з етнопсихологією, що на підставі аналізу того ідеалу можна зробити прямі висновки щодо української вдачі" (8, 6).

У свою чергу В.Янів виділяє "різні аспекти виховного ідеалу: загальнолюдський, релігійний, національний, становий чи класовий. Важко подумати, щоб ці ідеали виступали ізольовано, окремо. В житті вони поєднуються автоматично. Він вважає, що національний виховний ідеал не потребує, і навіть не повинен, чи не сміє, заперечувати загальнолюдського ідеалу, а навпаки: національний виховний ідеал базується, впливає з загальнолюдського, розуміння шляхетної людини понаднаціональне і понадпростірне, повною мірою понадчасове. Одночасно виховний ідеал має тісний зв'язок з етнопсихологією, з ментальністю чи вдачею народу. Врахування цієї співзалежності потрібне для збереження національної самобутності народу" (8, 199).

Національний виховний ідеал впливає з народних вірувань, звичаїв, традицій, з конкретних ціннісних орієнтацій і потреб. Він не повинен заперечувати загальнолюдських цінностей (чесність, порядність, любов до Батьківщини, почуття любові до людей, повага до старших тощо). Апробуючи, підтверджуючи, поглинаючи загальновизнані цін-

ності, український національний виховний ідеал доповнює їх тими рисами, які спеціально відповідають духовності українського народу.

Вітчизняна педагогічна практика повинна розглядати і вирішувати проблеми національного виховання не абстрактної особистості, яка знаходиться поза часом і простором, а людини, що де і розвивається в певному етнічному середовищі на конкретному етапі розвитку суспільства. А це означає, що при вихованні національного ідеалу недопустиме ігнорування і замовчування національно-специфічного в житті етнічної спільноти.

Формування виховного національного ідеалу повинно врахувати сучасні тенденції розвитку і становлення українських школярів, динаміку їх ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, звертаючи особливу увагу на негативні прояви поведінки дітей. Тут не можна не згадати знову В.Яніва, який пише, "що питання виправлення має йти... по лінії скріплення дисципліни, розбудження бажання самопідпорядковуватися, визнавати іншу індивідуальність, цінити чужу заслугу. Це можна досягнути не обмежуванням себе самого і власних виявів, а навпаки: активізуванням себе і представленням себе на дію, яка має бути закінчена ефектом, виразним результатом, що дає задоволення успіху і послідовно послаблює комплекс меншвартості та зроджує віру в себе, степенуючи автоматично ще більше нашу особисту діяльність, активність" (8, 215).

При накресленні виховного ідеалу потрібно врахувати, що виховний ефект виникає тільки через ефект психологічний, під впливом психічних станів, переживань, волевого напруження. Зовнішній вплив сприймається і засвоюється особистістю завдяки складній системі суб'єктивних механізмів її психічної діяльності. Саме тому будь-який метод виховання повинен бути психологічно проникаючим, таким, який одночасно спирається на різні моральні сфери особистості.

Щоб досягти успіхів у вихованні національного ідеалу, вихователю потрібно бути самому готовому до нових умов педагогічної практики. Психологічними передумовами успішного вирішення виховних завдань можуть бути: структура знань вихователя, що включає психолого-педагогічні та загально-культурні знання, знання національно-психологічних особливостей вихованців; структура умінь вихователя, що включає діагностичний, прогностичний і моделюючий компоненти, високу комунікативну культуру, вміння відчувати емоційно-

психологічний стан вихованців, долати психологічні бар'єри, розв'язувати конфліктні ситуації; стимули і мотиви діяльності (позитивне ставлення до даного виду діяльності, професійні установки, інтереси, бажання займатися цим видом діяльності); особистісні якості вихователя (самоконтроль, уміння володіти собою, рішучість, ініціативність тощо); знання достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості, вміння оцінювати свої власні педагогічні можливості.

Інакше кажучи, вихователь повинен мати стійкі уявлення про національну психологію школярів, застосовувати форми і методи впливу, виходячи із ситуації, здійснювати суворий контроль за своїми власними діями і ефектом, який вони мають на вихованців.

Оперуючи знаннями національної психології, педагогу буде легше знаходити саме ті аргументи, які допоможуть йому покращити якість виховної роботи.

Література:

1. Гретченко М. Егрегорний психозахист особистості українців // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань (20-22 грудня 1994 р.): В 2-х т.- К., 1994.-Т.1.
2. Деркач А., Крысько В., Саракуев Э. Этнопсихология. Принципы и методы построения этнопсихологического исследования.- М., 1992. - Ч.2.
3. Деркач А., Орбан Л. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности.- М., 1995.
4. Крысько В., Деркач А. Этнопсихология. Теория и методология. - М., 1992. - Ч.1.
5. Орбан Л. Становление личности. - М., 1992.
6. Пиз А. Язык телодвижений. Пер. с англ. - Новгород, 1992.
7. Українська душа /За редакцією М.Шлемкевича. - Нью-Йорк, 1956.
8. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. -Мюнхен, 1993.

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТУЇЦІЇ

Проблема осягнення істини без використання формально-логічного способу її виведення здавна цікавила мислителів. Їй приділяли і приділяють увагу філософи, психологи, логіки, математики, історики науки, інженери і митці. Безпосереднє пізнання сутності об'єктів реальності, зв'язків, відношень між ними отримало в науці назву "інтуїція". Визнання факту існування явища інтуїції на сьогодні не є предметом дискусії серед учених. Однак актуальною продовжує залишатися проблема теоретичного пояснення її природи, механізмів, творчого потенціалу.

Інтуїція має поширений характер. Вона притаманна людям такою ж мірою як і почуття, як здатність до абстрактно-логічного мислення. Як здібність вона у різних людей розвинена по-різному, тобто має суто індивідуальний характер. Підтвердженням наявності цієї феноменологічної характеристики є приклади в історії культури: за допомогою інтуїції зафіксовано багато випадків інновацій в науці, техніці, художній творчості.

Можуть існувати різні види інтуїції в залежності від специфіки діяльності людини, від глибини проникнення в сутність проблеми, від ступеня її підданості від свідомості людини і т.п. В.Асмус зазначає: "як факт мислення кожний вид інтуїції - незаперечна реальність" (1, 6).

Філософське вчення про інтуїцію розвивали Платон, Арістотель, Р.Декарт, Б.Спіноза, Д.Локк, Г.Лейбніц, І.Кант, Ф.Шеллінг, А.Шопенгауер, А.Бергсон, М.Лосський, К.Юнг та ін. "Філософських інтуїцій стільки, скільки існує гносеологічних учень, що пояснюють факти "безпосереднього", або "інтуїтивного" пізнання, - підкреслює В.Асмус (1, 5-6).

З розвитком психології проблема інтуїції як елемента психічної діяльності людини стає актуальною психологічною темою. У контексті дослідження нейрофізіологічних закономірностей функціонування мозку вивчаються нейрофізіологічні механізми інтуїції. Аналіз проблеми мислення, характеру обробки інформації мозком націлює на вивчення явища інтуїції в інформатиці, кібернетиці. Потенціал інтуїції в художньо-творчій діяльності досліджується систематично на державних наукових

імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Інв. №

ж зупинимось на історичній і логічній еволюції філософського аналізу проблеми інтуїції.

Перші спроби теоретичного пояснення явища інтуїції закладені вченням Платона про анамнезіс. Саме в питанні про безпосереднє знання і його джерела постає філософський аналіз проблеми. Розгляд особливого виду знання, яке виникає без обґрунтування чи доказу, стає гносеологічною проблемою. Суть теорії пізнання Платона полягає у твердженні, що знання є спогадом душі. Вирішуючи проблему природи і становлення знання, Платон розглядає і питання видів знання. В своїй роботі "Банкет" він розрізняє: мислення, розум, віру, подобу. Справжнє знання не зводиться ані до чуттєвого сприймання, ані до думки, ані до правильної думки. Воно може існувати лише в сфері мислення, в якій розумом безпосередньо сприймаються ідеї при їх спогаді. Тому знання є можливими тільки стосовно ейдосів, чи ідей, і має, таким чином, апіорний характер.

На відміну від Платона, Арістотель не поділяє думки про апіорний характер знання. Знання про загальне формуються поступово, проходячи ряд етапів: від відчуття до наукового осмислення, завдяки пам'яті і досвіду. Арістотель приходить до думки про існування вищих начал, або принципів, знання - архе. Вони не пізнаються дедуктивно-аксіоматичним методом, а досягаються лише умоглядом, спогляданням, розумом.

Таким чином, в античній філософії питання видів знання, в тому числі безпосереднього, та їх джерел набули статусу гносеологічної проблеми. Аналіз Платоном і Арістотелем питання про сутність безпосереднього знання фіксує першу теоретичну спробу постановки і вирішення проблеми інтуїції в європейській філософській думці, хоча термінологічної фіксації даного поняття тут ще немає.

Становлення проблеми інтуїції як гносеологічної відбувається в рамках європейської науки в ХУІІІ ст. Саме в філософії Нового часу вона почала розглядатись на концептуальному рівні. Раціоналістичні концепції Р.Декарта, Б.Спінози, Д.Локка, Г.Лейбніца створювались і розглядались в контексті проблеми виявлення природничих наук та обґрунтування їх результатів. Інтуїція трактувалась ними як особливий вид пізнання, при якому спостерігається не лише термінологічне фіксування поняття, але і широке його вживання.

Першою філософською концепцією інтуїції є вчення Р.Декарта, який вважав, що можуть існувати істини, які досягаються безпосереднім шляхом розумового умогляду. Причому "Істина... в прямому своєму змісті означає відповідність думки предметам, що знаходяться за межами досяжної думки, вона означає, лише, що ці речі можуть служити об'єктами істинних думок - наших або Бога; але ми не можемо дати ніякого логічного визначення, що допомагає пізнати природу істини" (3, 604).

Подібної думки про інтуїцію дотримувався і Б.Спіноза, який вважав, що існують різні роди пізнання: чуттєве пізнання, розумове і наукова інтуїція. Остання є вищим родом пізнання, за її допомогою безпосередньо, без формально-логічного обґрунтування, досягається істина. Тому найвища чеснота душі людини "полягає в пізнанні речей за третім родом пізнання" (6, 606).

Спіноза поділяє думки Декарта про інтелектуальну природу інтуїції, але його концепція не характеризується апіоризмом у розумінні шляхів появи безпосереднього знання. Крім того, за Спінозою, інтуїція є немовби першим прискореним умовиводом.

Цікавим є вчення про інтуїцію Д.Локка. Він вважав, що будь-яке знання - це вбачання відповідності або невідповідності ідей людини. Досягнути його можна, по-перше, через безпосереднє порівняння двох ідей (так досягаються очевидні істини буття і формуються інтуїтивні знання). По-друге, через дослідження відповідності чи невідповідності двох ідей при посередництві інших ідей (досягаються положення етики, математики, теології). Так з'являється доказове знання. По-третє, через відчуття сприймається існування окремих предметів. Але жоден із даних способів не є універсальним: сфера застосування кожного обмежена. Проте інтуїтивне є найбільш досконалим, оскільки формує ясні, очевидні і достовірні знання. Воно незаперечне, "подібно до яскравого сонячного світла... вимушує сприймати себе безпосередньо, як тільки розум націлює свій погляд у цьому напрямку. Для коливань сумніву, вивчення не залишається ніякого місця; розум зразу ж заповнює його ясним світлом" (5, 59).

Таким чином, для Локка інтуїція є більш досконалим видом пізнання, що базується на специфічному способі досягнення істини. Розуміє інтуїцію як вищий вид пізнання і Г.Лейбніц. На відміну від Декарта, він вважав інтуїтивне пізнання кінцевим етапом пізнавального процесу, а не висхідним. Тут має місце узагальнення усього попереднього досвіду піз-

нання, що дозволяє виокремити і зрозуміти певні раціоналістичні істини. На думку Лейбніца, це те пізнання, при якому одночасно і цілісно озороються в мисленні всі ознаки предмета.

Представники філософії Нового часу, виходячи кожен із своїх загальнофілософських позицій, трактували інтуїцію як особливий вид пізнання. В основі його лежить специфічний спосіб досягнення істини - пряме вбачання її розумом, тобто інтуїція має раціональний характер. Даний вид пізнання є вищим, більш досконалим видом, при якому суб'єкт пізнання одночасно і споглядає, і мислить істину. Крім того, інтуїція може бути висхідним етапом пізнання (Р. Декарт, Б. Спіноза), одним із можливих (Д. Локк) чи кінцевим етапом (Г. Лейбніц).

Аналізу інтуїції відведене певне місце і у працях філософів кінця ХУІІІ - середини ХІХ століття. Ідея активності пізнання та ідея історизму, намічені в гносеології І. Канта, приймаються і використовуються Ф. Шеллінгом. В "Системі трансцендентального ідеалізму" він стверджує, що процес пізнання проходить ряд етапів - епох. На першому етапі свідомість переходить від відчуття до продуктивного, або інтелектуального споглядання. Далі настає епоха переходу від продуктивного споглядання до рефлексії. Останній етап становить перехід від неї до вольового акту. У наступний період діяльності - в період "філософії тотожності" - Шеллінг починає використовувати поняття інтуїції. Він трактує її не як самоспоглядання "Я", а як тотожність об'єкта і суб'єкта пізнання. Ця форма самоспоглядання Абсолюта, який не являється ані духом, ані природою, а є сукупністю потенцій їх існування. В якості реалізації цих потенцій, за Шеллінгом, виступає Всесвіт, стосовно якого Абсолют є началом і деміургом. Таким чином, філософська система даного етапу творчості Шеллінга - естетичний пантеїзм, оскільки, на його думку, вищою формою самоспоглядання Абсолюта є естетична інтуїція, що є вищою формою інтуїції інтелектуальної.

У своїх пізніх роботах Шеллінг розмірковує над сутністю знання, яка є результатом екстатичної, або містичної інтуїції. Він вважає, що містицизмом "можна назвати лише той духовний нахил, який взагалі заперечує будь-яке наукове обґрунтування чи тлумачення, виводить істинне знання тільки із так званого внутрішнього світла, видимого не всім, а замкнутого в індивідуумі, чисто екстатичної інтуїції або почуття..." (7, 552-553).

Таким чином, виходячи в різні періоди творчості з різних загальнофілософських позицій, Шеллінг трактує інтуїцію як елемент пізнавального процесу, що має інтелектуальний характер. Результат інтуїції - істина - може набувати статусу наукової лише завдяки науковому тлумаченню.

Інший підхід до проблеми інтуїції спостерігається у А. Шопенгауера. Він вважав, що інтуїція, "виникнувши через здоровий глузд і для здорового глузду, постає перед нами в усій своїй завершеності" (8, 473). Вона сама свідчить про себе. Інтуїція не зводиться до простого відчуття чи рефлексії, а становить первинну форму пізнання людини. Це наочне, безпосереднє і досконале пізнання, на якому ґрунтується абстрактне мислення.

Таким чином, для Шопенгауера інтуїція є особливою формою пізнання, яка не зводиться ані до простого відчуття, ані до рефлексії. Вона має інтелектуальний (раціональний) характер, її результат - інтуїтивний здогад - не потребує логічного обґрунтування (в силу цього, на думку Шопенгауера, можна зазначити її безпосередній характер). Це наочне споглядання суб'єктом першооснов реальності - світової волі, або її об'єктивності. Тобто інтуїція є первинною формою пізнання, ознаками її є наочність, безпосередність, досконалість її результатів, специфічність предметної спрямованості та способу існування - недискурсивного проникнення в сутність світової волі.

"Об'єкти" - це насамперед предмети інтуїції, а не мислення, і всі наші пізнання про предмети спочатку і самі по собі інтуїція, але остання не просто відчуття, в ній проявляється вже "діяльність розуму", - зазначає автор (8, 473). Шопенгауер не протиставляє інтуїтивне та дискурсивне, а вважає їх необхідними компонентами будь-якого пізнавального акту. Причому перше виступає необхідною основою появи другого. Також інтуїція є незамінною при пізнанні інших людей, оскільки за її допомогою суб'єкт пізнання в чужому індивідуумі бачить подібну собі істоту і завдяки такому "отождженню" починає краще її розуміти. Наукове ж пізнання, оскільки воно спрямоване на задоволення практичних потреб, інтересів людини, осмислює лише відношення між предметами. Тому найвищу цінність, стверджує Шопенгауер, має художнє пізнання, що базується на інтуїції та є вільним від користі. Воно здатне цілісно вбачати істину.

Проблема інтуїції є однією із центральних у філософських роздумах А. Бергсона. Вчення про інтуїцію він трактує і обґрунтовує з позицій своєї

онтологічної концепції еволюції органічного світу, або “життєвого пориву”. У роботі “Введення в метафізику” він так визначає інтуїцію: це “рід інтелектуальної симпатії”, це форма прояву “життєвої сили”, що становить сутність життя, існування органічного світу взагалі” (2, 6). Інтуїція є особливо розвинутою формою інстинкту, що протистоїть розуму. Вона може швидко та безпосередньо осягнути істину, на відміну від розуму, який спроможний лише набувати відносних знань про реальність.

Інтуїція та інтелект, на думку Бергсона, є двома протилежними напрямками роботи свідомості. Хоча їм притамана одна і та ж функція - пізнання, вони є протилежними один одному предметно: інтелект осягає матеріальне, а інтуїція - сутність життя чи його прояви. Вона здатна проникати в суть речей, сприймаючи їх в змінах і розвитку. А інтелект може тільки досліджувати відношення між ними. В даному випадку Бергсон поділяє ідею Шопенгауера. Інтуїція, таким чином, дає абсолютне знання, а не часткове, відносне.

За Бергсоном, інтуїція є вродженою здатністю людини як суб'єкта пізнання осягати об'єкт без вивчення та формально-логічного виведення знання, тобто їй притаманний специфічний недискурсивний спосіб осягнення істини. Безпосередність її результатів зумовлена не відсутністю процедур виведення та обґрунтування, а, насамперед, особливою формою злиття об'єкта і суб'єкта - “симпатією” між ними. Отже, Бергсон розуміє інтуїцію як явище, що має неінтелектуальний (іраціональний) характер: і за своєю сутністю, і за походженням воно є іраціональним. Зазначені вище ознаки і властивості інтуїції дають змогу вважати її, на думку Бергсона, найбільш цінною для художньої творчості і пізнання.

Проблема інтуїції є однією із центральних в теорії пізнання російського філософа М. Лосського, яку він так і назвав “інтуїтизмом”. Їй притаманне специфічне трактування суб'єкта та об'єкта пізнання. В якості суб'єкта Лосський розуміє надпросторового і позачасового “діяча”. Об'єктом же пізнання виступають предмети, процеси зовнішнього світу суб'єкта. Подібне злиття суб'єкта з об'єктом є не фізичною спорідненістю, не фіксацією суб'єктом об'єкта за допомогою органів чуття, а особливою надпросторовою і позачасовою єдністю духовного типу. Таке безпосереднє споглядання людиною реальності і називається Лосським інтуїцією, або ж “містичним сприйняттям”. Воно є прямим виявленням функціональних залежностей між предметами, явищами дійсності, безпо-

середньо фіксацією зв'язку. Тому для неї будь-яке знання є “безпосереднім спогляданням (інтуїцією) предмета моїм Я, входженням предмета в кругозір моєї свідомості в оригіналі” (4, 345).

За Лосським, інтуїція може мати декілька різновидів, в залежності від того, що опізнається при входженні об'єкта в кругозір свідомості. Сприйняття кольорів, звуків і т.п. є чуттєвою інтуїцією. Про неї можна сказати, що в чистому вигляді вона неможлива. Крім неї існує інтелектуальна і містична інтуїція (сприйняття нами наших, а також чужих душевних станів і відповідно, - наш релігійний досвід - “зустріч з Господом Богом”).

Таким чином, для Лосського інтуїція є формою пізнання, що базується на безпосередньому спогляданні. Останнє мислиться ним як акт надприродного духовного злиття суб'єкта та об'єкта. Таке розуміння інтуїції споріднене з уявленням про безпосереднє знання і пізнання Плагона. Предметною сферою її виступають як зовнішні об'єкти, так і внутрішній світ людини. Здатна вона і до рефлексії.

Як іраціональне явище розуміє інтуїцію К. Юнг. Вона для нього швидше неумисна подія, “передчуття”, яка залежить від різних внутрішніх та зовнішніх обставин, а не є акт судження.

Інтуїція розглядається Юнгом у контексті ідеї типології особи. В залежності від типу установки суб'єкта пізнання він відрізняє екстравертований (тобто, орієнтований на пізнання, насамперед зовнішнього світу) та інтровертований (тобто націлений на пізнання, головним чином, власних внутрішніх станів) типи людської поведінки. Аналізу проблеми інтуїтивних здібностей людини інтровертованого типу Юнг приділяє особливу увагу, вважаючи, що пізнавальний потенціал інтуїції найбільш реально проявляється в людей даного підтипу. Розглядаючи інтуїцію як особливу психічну функцію, стимулюючи процес пізнання, він дотримується думки, що завдяки їй стає можливим уловлювання людиною певних “праформ” - архетипів колективного несвідомого. В силу цього її можливості перевищують свідомі зусилля розуму. Таким чином, на думку Юнга, вона виникає на ґрунті несвідомого.

Він виділяє два типи мислення: логічне та інтуїтивне. Перший домінує при аналізі, вивченні явищ дійсності. Це мислення в судженнях та умовиводах. Воно є вербальним і цілеспрямованим. Його мета - сприяти адаптації людини до змінних умов існування в зовнішньому світі. Тому на

ньому. насамперед, ґрунтується наукова та технічна діяльність. Формування логічного мислення людини потребує спеціальної підготовки: набуття об'єму знань, виховання культури мислення тощо. Так, вважає Юнг, своєрідним "тренінгом" для мислення європейця була середньовічна схоластика, в рамках якої він набував досвіду формування абстрактних понять та оперування ними. Європі взагалі притаманне ставлення екстравертованого логічного мислення, оскільки свої сили європеець спрямовує переважно на освоєння зовнішнього світу, адаптації до нього. Він має "науку про природу і давно мало знає про власну сутність, про свою внутрішню природу" (9, 228).

Інтуїтивне ж мислення є потоком образів, асоціацій, тому найбільш придатне для міфології, релігії, художньої творчості. Адже воно активізує фантазію, уяву, мрію людини. Крім того, інтуїція відіграє продуктивну роль в інших видах пізнавальної діяльності людини.

Інтровертоване інтуїтивне мислення, на думку Юнга, є більш характерним для традиційних культур Сходу, наприклад, Індії. Так, у праці "Психологія і Схід" він зазначає, що ця країна - типовий приклад цивілізації інтровертованого інтуїтивного типу мислення, яке спрямоване на адаптацію до колективного несвідомого.

Таким чином, Юнг розуміє інтуїцію як явище, що має несвідомий і нерациональний характер. Воно за своєю природою є наближеним до відчуття. Інтуїція має вроджений характер, проте її пізнавальний потенціал реалізується лише у деяких людей. Отже, вона є елітарним явищем за поширенням і суто індивідуальним в плані міри і вираження. Інтуїція як особлива психічна функція спроможна активізувати творчий чи пізнавальний процес, або ж, навпаки, викликати паталогічні зміни в психіці людини.

Як бачимо, проблема інтуїції на сьогодні є далекою від остаточного вирішення. Її розуміють і трактують по-різному в залежності від історичної епохи, рівня розвитку науки, особливостей наукових уподобань та переконань дослідників. Теоретичні спроби аналізу та осмислення інтуїції дають можливість виділити ряд методологічних підходів і напрямків в трактуванні даного явища.

1. Інтуїція розуміється як надчуттєве безпосереднє сприйняття людиною вищої, надприродної реальності. Такої думки

дотримувались Платон, Т.Аквінський, М.Кузанський, неотомісти

2. Дане явище трактується як самостійна, специфічна форма пізнання, в якій через безпосереднє злиття суб'єкта та об'єкта при спогляданні осягається сутність активності "я", духу, об'єкта, феноменів індивідуальної свідомості, світової волі, життя тощо. В межах даного напрямку інтуїція трактується як явище, що може мати: а) інтелектуальний (раціональний) характер - ранній Ф.Шеллінг, А.Шопенгауер; б) ірраціонально-негативний характер - пізній Ф.Шеллінг, К.Юнг; в) ірраціонально-позитивний характер - А.Бергсон, І.Фіхте; г) інтелігібельний чи сенснбельний характер в залежності від виду - М.Лосський.
3. Дане явище трактується як особливе, чуттєве, безпосереднє споглядання людиною як суб'єктом пізнання сутності різноманітних об'єктів реальності: тобто воно вважається специфічним сенснбельним явищем - І.Кант, Й.Фейєрбах
4. Прихильники іншого підходу вважають, що інтуїцію несправедливо вважають інтелектуальним явищем, що є джерелом знань, базою безпомилкових твержень і незаперечних істин. Наука - це сукупність гіпотез, які неможливо обґрунтувати, але якими користуються доти, доки вони не підкріплюються або не заперечуються практично. Поки вони не верифікуються, вчений у своїй діяльності опирається на певні інтелектуальні відчуття, що дають йому суб'єктивну впевненість у плідності своїх наукових зусиль. Тобто інтуїція є особливим відчуттям людини, захоплює її до пізнавальної активності, але неспроможна служити доказом істинності її результатів - Т.Кун, І.Лакатос, К.Поппер, П.Фейєрабенд.
5. Інтуїція трактується як особливе інтелектуальне явище, завдяки якому людині безпосередньо відкривається істина. Даний підхід має велику кількість прихильників; крім того, з нашої точки зору, він є найбільш цікавим. Саме тому проаналізуємо його більш детально в плані наявних в його межах теоретичних напрямків вивчення та тлумачення даного явища.

Ряд авторів схиляється до думки, що інтуїція є особливим, вищим родом інтелектуального пізнання, при якому безпосередньо, без викорис-

тання логічного апарата, силізмів і доказів вбачається істина. Як уже було сказано, прихильниками такого напрямку трактування її були Арістотель, Р.Декарт, Г.Лейбніц, Д.Локк, Б.Спіноза.

Широко представлена точка зору, за якою інтуїція становить специфічну здатність (інтелектуальну за характером) безпосередньо осягати істину, яка є за своєю сутністю не логічною, і природу якої не можна визначити і осмислити.

Інші дослідники підкреслюють, що інтуїція - це особлива форма пізнання, характерними ознаками якої виступають безпосередність, ранговість отримання результату при неусвідомленні шляхів і засобів його отримання. Зокрема, таку точку зору поділяв В.Асмус. Це специфічний метод пізнання або ж його елемент, при якому має місце "скорочення" і неусвідомлення певних етапів логічних роздумів над проблемою.

Цікавою видається модель інтуїтивного рішення, яка пов'язана з наявністю та функціонуванням підсвідомості. Це здатність безпосереднього осягнення істини, що проявляється як "стрибок" при переході інформації підсвідомого в свідомість.

Спроби представити інтуїцію унікальною здатністю розширеного сприйняття інформації, яка притаманна тільки окремим людям.

Як бачимо, поняття інтуїції є і на сьогодні термінологічно розмитим. Відсутність єдиного і вичерпного його визначення зумовлена, насамперед, специфічністю та складністю самого явища. Проблема інтуїції існує на перетині інтересів багатьох наук, проте досить рідко накопичений про неї матеріал однієї науки використовується чи узагальнюється в рамках іншої. Така ситуація призвела до того, що в літературі, присвячній вивченню інтуїції, проблема механізму (чи механізмів) інтуїтивного пізнання не знайшла остаточного вирішення. Однак вона є надзвичайно важливою не тільки для розуміння природи інтуїції, але і для використання її потенціалу в процесі пізнання і творчості людини. Як вже відзначалось, поява інновацій (твору мистецтва, наукового відкриття, технічного винаходу) досить часто відбувається в результаті інтуїтивного рішення. Однак, інтуїтивний фактор має місце в будь-якому творчому процесі - інтуїтивні здогади мають місце і в творчості талановитої особи, і в повсякденній діяльності людини при вирішенні нею проблеми нетривіальним способом. Так, французький фізик Л. де Бройль, оцінюючи роль інтуїції в науці, стверджував, що людська наука за своєю суттю

раціональна в своїх основах і за своїми методами, проте здійснює свої найбільш значні завоювання тільки шляхами несподіваних скачків розуму, які називають уявою, інтуїцією, дотепністю.

Такої ж думки дотримувався і видатний вітчизняний філософ П.Копнін. Він зазначав, що для розуміння і створення продуктивної моделі інтуїтивного рішення необхідно здійснити причинно-факторний, сутнісно-функціональний та структурно-компонентний аналізи даного явища. Саме в цьому напрямку, на нашу думку, необхідно спрямовувати зусилля дослідників, які вивчають це надзвичайно цікаве і складне явище.

Література:

1. Асмус В. Проблема интуиции и философии и математике (Очерк истории: XVII - начало XX вв.).- М., 1963.
2. Бергсон А. Собр.соч.: В.5 т.- Изд. 2-е.- СПб, 1914.- Т.5.
3. Декарт Р. Соч.: В 2 т.- М., 1989.- Т.1.
4. Лосский Н. Мир как органическое целое // Избранное.- М., 1991.
5. Локк Дж. Избр. произведения: В 2 т.- М., 1960.- Т.1.
6. Спиноза Б. Избр. произведения.- М., 1957.
7. Шеллинг Ф. И. Соч.: В 2 т.- М., 1989.- Т.2.
8. Шопенгауэр А. Полн.собр. соч.: В 4 т.- М., 1900.- Т1.
9. Юнг К. Йога и Запад // Архетипи и символ.- М., 1991.

ОНТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА

Дослідження різних мовних явищ в онтологічному аспекті - одне з актуальних завдань сучасного мовознавства. Особливий інтерес учені виявляють до тих категорій мови, які репрезентуються через приховані явища, не завжди доступні безпосередньому спостереженню, що утруднює виявлення їх природних властивостей. До таких феноменів мови і належить внутрішня форма (ВФ) слова.

Оскільки у мові відбита довколишня дійсність і внутрішній світ людини - її культурний, життєвий (і філософський), перцептивний досвід, узагальнено результати кваліфікативно-оцінних сфер пізнання, тобто вона не тільки об'єктивує, репрезентує дійсність, але й "обслуговує" мовленнєво-мислительську діяльність людини, сприяє накопиченню знань і представленню світу ідей, "основною онтологічною властивістю мови як ідеально-матеріального утворення є двійна структурація і двійне означення її одиниць - в системі (результати пізнавального досвіду) і в мовленні (процес формування і вираження знань)". Саме ця властивість і є вихідною теоретичною базою визначення онтологічних характеристик такої мовної одиниці, як слово, в якому і виявляється його ВФ. Саме ця властивість спричиняє поділ мовних одиниць на номінативні і предикативні, який не тільки окреслює сферу їх функціонування, але й спосіб репрезентації дійсності: номінація представляє класифікаційну сферу, де предмети не тільки іменуються, але й відносяться до певного класу: предикація - комунікативну (мислительно-креативну), де визначальним стає комунікативне завдання, ради якого і створюється мовний знак.

Процес означення залежить від завдань відображення. Те саме слово, характеризуючись номінативним статусом, введене у речення, - у площину просторово-часових і пресупозиційно-оцінних координат мовленнєвого акту, набуває необмежених можливостей актуалізації системних значень. Міняючи модус, слово міняє не тільки свою значимість, але й значимість тих компонентів, що утворюють його смислову структуру, тобто і значимість ВФ слова. Таким чином, якісна визначеність буття ВФ

слова кожного разу інша, бо хоча вона і має змістову усталеність (до ринкувати самій собі), у реченні, у художньому тексті вона здатна змінювати свої властивості. Буття її не є абстракцією і в тому плані, що воно завжди позначається конкретною спрямованістю нашої думки, - на конкретне слово, що позначає предмет, ознаку, дію, воно невіддільне від того, "чим є" ВФ слова, яку роль виконує у слові (і у свідомості), як вона впливає на життя слова (і мислення), як вона сприяє ствердженню суцього у своєму бутті (чи небутті), взагалі, чим виражається її "С".

Можна б сказати: її властивостями. Однак думка не в змозі охопити всі сторони буття речі - суще не "виказує" себе у всій повноті одразу, у сукупності властивостей. Можна б ствердити: її відмінностями від "іншого", її "іншійстю", тобто її функціональним навантаженням, що відрізняє її: це знову ж таки - її властивостями, які розкриваються через досвід буття в історичній перспективі - через "входженість" ВФ слова у різні ситуації, у різні контексти, у різні компоненти дискурсу.

Отже, буття ВФ слова можна розкрити лише на широкому "онтологічному" фоні, виходячи із розуміння самого поняття "онтологія".

Спільним для кожного із аспектів цього поняття є те, що: 1) воно "передбачає" існування, бо "все, що є, існує" (2, 113). "Бути" - значить "існувати". Існування - це "вся різноманітність змінних речей у їх зв'язку і взаємодії" (3, 578). Пояснити існування речі можна лише через розуміння її сутності, співвідношення сутності і видимості, сутності і становлення, сутності і явища:

2) "існування" переломлюється в слові і проявляється через слово. Усі пласти буття (матеріальні, психолого-фізіологічні, логіко-діалектичні, пізнані чи ще не пізнані) оформлені або можуть бути оформлені в слові;

3) сутність речі і сутнісна характеристика слова - це ідентичні.

Сутність як сукупність усіх необхідних сторін і зв'язків (законів), властивих речі, взятих у їх природній взаємозалежності, як смисл даної речі - речі-самой-по-собі, яка відмінна від усіх інших речей, тісно пов'язана з явищем: нема такої сутності, яка не виявлялась би зовні і була непізнаваною, як нема і явища, яке не містило б у собі ніякої інформації про сутність. Явище *являє* сутність, тобто воно є її суб'єктивним виявом, формою суцього. В безмежжі просторово-часового виміру сутність пізнавана: річ-в-собі стає річчю-для-себе. Маніфестуючись у слові, річ (елемент буття у певному вияві) надає слову сутнісної характеристики: воно щось

позначає, є смисловим еквівалентом чогось, вказує на відношення між чимось. В ньому перехресцуються ноєматичний (предметний, референтний, денотативний, екстенціональний) і ноєтичний (сигніфікативний, концептуальний, інтенціональний), психологічний і прагматичний, аксіологічний і логічний простори. Сутність предмета не переноситься на слово. Інакше предмет ототожнювався б з не-предметом. Предметна ж сутність як така відбивається в ньому. Вона безпосередньо бере участь у стихії слова, утворюючи її і стаючи в ній сутнісним моментом (слово опредмечує дійсність, воно має загальноприйняте значення). Предметна сутність опосередковано залишається в слові, бо конструює собою предмет, незалежний від змін його в слові і словах. Вона - це справжнє, істинне, достовірне осмислення стихії слова, це "єдине скріплення і основа всіх безмежних долей і варіацій в значенні слова" (4, 52).

Підхід до визначення сутності предмета передбачає виокремлення наявного буття із буття взагалі як "невизначеної безпосередності" (2, Т.І, 139), яка переливається в "ніщо" і становить з ним одне і те ж: "нема нічого... що не містило би в собі буття і ніщо". "єдність буття і ніщо раз назавжди лежить в основі як перша істина і становить стихію всього наступного" (2, Т.І, 143).

Наявне (виокремлене, виділене) буття - це всередині-себе-буття, воно "наявно суще, щось" (децо) (2, Т.І, 176). І хоча "щось" у своїй сутності невизначене, це не має чіткої понятійної оформленості, воно в становленні йому властива якість - розмежування реальності і заперечення. Буття, ставши реальним буттям, наявно сущим, "щось" перетворює в "інше". Протиставлення "буття-в-собі" (щось) - "буття-для-іншого" (інше) передбачає не тільки межі між ними, але й порівняння: одне "переливається" в інше, представляється іншим, бо в "бутті-для-іншого" є "буття-в-собі" - і навпаки.

Отже, якість, властива наявному буттю, - межа, - спільна для "дечого" й "іншого", є водночас його протилежністю. Суперечність між протилежностями приводить до становлення. Буття ще не стало предметом чи річчю, але в ньому уже закладені їх прообрази. Лише тоді, коли буття стає видимим і в процес сприйняття включається безпосередність, буття набуває статусу предметності, а предметність виявляє характер, що визначає сутність сущого. Предмет як об'єкт є лише там, де "людина стає суб'єктом, де суб'єкт перетворюється в Я, а Я - в ego cogito: лише там, де

це cogitare розуміється як первинно синтетична "єдність трансцендентальної аперцепції" (5, 211). Буття визначається як предметність лише тоді, коли рефлексія сприймається як основоположне відношення із сущим, а це передбачає, що "всі відношення із сущим сприймаються як ge-praesentatio: як пред-ставлення" (5, 222). Представлення Я - це достовірність себе (Я-волею-себе) і того, що представлено, це духовний центр людської особистості, індивідуальності, який діяльно, творчо ставиться до світу і до самого себе. Воно не лише "в собі", а "всередині-себе" як сукупність.

"Я" відмежовується в свідомості від "іншого" - речі (предмета): інша людина, інша перспектива, інший мікроскоп. Усвідомлене "інше" - це результат неупередженого, відстороненого бачення чогось, яке "вилетіло", "вмонтоване" у світ, перебуває з ним у безмежній кількості зв'язків. "Я" стає носієм цього фрагмента дійсності, який "працює" у своєму режимі, який характеризується миттєвою координованістю цих зв'язків. Завдання "Я" - збачити їх, виділити окреме, побачити в зовнішньому внутрішнє. Отже, свідомість - це виділеність, розрізненість (розпізнаваність), це свідчення того, що я думаю, відчуваю (6, 45). Розглядаючи свідомість як диференціал, як відмінність, мається на увазі, що вона є "онтологічно укорінена свідомість", а не суб'єктивність, це певна "космологічна постійна, що має онтологічний статус" (6, 50): "я думаю", "я відчуваю", "я бачу" - це одне, а "я думаю, що думаю", "я відчуваю, що відчуваю", "я думаю, що бачу" - інше. І перше, і друге може об'єктивуватися у слові, але якщо для "я думаю" слово - факультативний компонент (думаю - це певний вербальний чи невербальний стан активності в момент "тут" і "зараз", який має "перформативний" характер, бо виражає буття, у момент свого буття), то для "я думаю, що думаю" слово - не тільки результат осмислення об'єктивних основ буття, а і їх суб'єктивного переломлення.

Предмет і словесне вираження його мають різні ступені тотожності. Енергія сутності речі, відбиваючись у формулі "Я думаю" і "думаю, що думаю", характеризується неоднаковим словесним оформленням, бо буття і спосіб вираження буття не тотожні. Редуїлкуючись ("думаю, що думаю"), думка відбиває не "чисту", а "нашаровану" річ, не первинну, а "ідеологічну" картину світу.

Предметна сутність подається у подвійному, зміщеному вимірі. "Виправляючи" зміщення, ми редуємо нашарування, переводячи думку із дзеркальної (подвійної) у пряму причинову залежність із річчю і її

сутністю - тим, що є "щось, будучи таким, яке воно" (7, 264), тобто у позицію відносного першопочатку, де є свідомість як сфера, що об'єднує різні перспективи, думка як властивість свідомості поєднувати будь-яку точку цієї перспективи, "річ як носій ознак, як єдність певного різноманіття відчуття, як сформована речовина" (7, 274), (тобто все те, що має форму і мислиться в ній), і слово, сказати б. у понятіїно-довербальному стані як відносний корелят речі.

Першим ступенем втіленості предмета (речі) в "інобутті" - у слові - є ідея, що репрезентує ту сторону (ознаку, властивість) денотата, яка у момент сприйняття його номінатором була домінуючою, тобто в інобуттєво-конструюючому просторі ("свідомість-слово") предмет представляється не механічною сукупністю всіх своїх ознак, а лише однією або (рідше) певним, обмеженим їх набором. Порівняймо: укр.: весілля, дружина, наречена; рос.: свадьба, жена, невеста. Кожна із ознак, закладена у цих словах, по-різному представляє корелеренти, але спільним є те, що ними закладається першообраз - ейдос - форма змісту як частина змісту, що в подальшому асоціюватиметься у практиці мовців із певною звуковою формою і в слові становитиме його внутрішню форму (ВФ). Виділена форма змісту - це і результат об'єктивних характеристик предмета ("буттєво-незалежних"), його "самості", і результат інтенціональної діяльності суб'єкта (те що залежить від нього, від його намірів у певний момент буття), і підсумок діяльності відображальної системи ("онтологічно закладеної"), яку умовно відмежовуємо від суб'єкта, бо, хоча пізнання і починається з досвіду, "наше досвідне знання складається із того, що ми сприймаємо посередністю суджень, і із того, що наша власна пізнавальна здатність... дає від себе самої" (8, 105), тобто освоюючи дійсність, суб'єкт інтуїтивно синтезує і ті змістові елементи, які є результатом безпосереднього сприйняття, і ті, яких не було у безпосередньому досвіді, але які потенційно закладені і в природі речей, тобто форма змісту, першообраз, як формуюче начало іншого змісту ("прорив до сущого" - Хайдеггер) відзначається трансцендентним характером: воно не має чітких меж, хоч, здавалось би, завжди опирається на дискретну величину - річ, перенесену ним у слово як ідею: *друг*→*дружина*; *сонце*→*соняшник*; *дощ*→*дощовик*.

Предметна сутність цим змістом не може розкриватися повністю, бо не може предмет (річ) у слові бути представленим у всеохопленості - ви-

ступати еквівалентом слова. Оскільки досвід завжди має об'єктно-суб'єктну структуру і основа його емоційна ("як утворюється сам досвід, залежить від комплексу його суб'єктивних форм", "базисний факт є підвищення емоційного тону, викликаного значимими для нас речами"(9, 577, 576), важливу роль у формуванні першообразу відіграє фактор активності вихідної ситуації - творчий імпульс, що є "початковою фазою нової події сприйняття", "реальною потенціальністю" (9, 579), характеризується внутрішньою єдністю, внутрішньою креативністю: кожний об'єкт як частина ситуації черпає свою активність із "творчості" різноманіття цілого. У сукупності вони виявляються носіями креативності, яка рухає світ. Пропес творчості є формою єдності універсума" (9, 580) і, перш за все, єдності частини і цілого: ціле як макрокосм - і річ як частина його, річ як ціле - і певний аспект її як частина. Обидві сторони взаємозумовлені і передбачають одна одну: у кожній з них є момент іншої, що утримує їх у єдності; кожна відсвічується в іншій і в той же час дана тільки як... "тотожність обох" (2, Т.2, 152). Хоча обидві сторони - існуючі "самостійності", нема нічого в цілому, чого нема в частинах - і навпаки, "нема нічого в частинах, чого нема в цілому. Ціле - це не абстрактна єдність, а єдність різноманіття" (2, Т.2, 154), яке формується в слові і виражається ним, яке закладається багатьма першообразами, які представляють "сміслову картину" предмета у різних ракурсах, що "висвітлюються" номінаторові: *косач*, *копач*, *жнивач* - *серпень*.

Кожний першообраз як форма певного змісту, як частина його вносить конкретизацію у вихідне поняття - названу "сміслову картину", задану онтологічно. Базуючись на модусній чи "атрибутивній" ознаці, ця форма змісту як окреме, розчленоване, як внутрішній "концентр" об'єктивованого у слові поняття, водночас містить у собі не тільки "одне суще". За ним і первинна імпліцитна оцінка предмета, і чуттєвий зміст, викликаний ним, і все те, що піддається естетизації і міститься в слові як його "естетична предметність", і певна конценція бачення: *копач* → "той що копає" ("час, коли копають") ← *копати*, *косач* → "той, що косить" - ("час, коли косять" ← *косити*; *жнивач* → "той, що жниве" ("час, коли жнивають", "коли жнива") ← *жнива*, *жнивувати*; *серпень* → "той, що орудує серпом" ("час, коли використовують серп") ← *серп*. Отже, форма певної частини змісту (= ВФ слова) як онтологічна форма (форма сущого)

проявляється не тільки в комінативній функції слова (власне іменній), але імпліцитно і в предикативній, і в "прагматичній".

ВФ слова як "конкретна" частина цілого і як ціле, що становить собою першообраз, який виражає його властивості і відношення як цілого, віртуально (і імпліцитно) маніфестує дискурс, виявляючи тим самим глибоку аналогію, яка є між "семантичною будовою імені (окремого слова) і семантичною будовою речення" (10, 10), між словом і художнім текстом (11, 179) ("текст як ім'я" чи "ім'я як текст"), між словом і культурою ("слово є архетип культури") (12, 380).

Таким чином, буттєвість ВФ слова ("що є ВФ слова", "ВФ як така", "ВФ як окреме, відмінне від іншого", "ВФ як існування чогось") розкривається через інтерпарадигматичні відношення. "Філософія" ВФ слова базується на "парадигматичній плуралістичності" концепції, згідно з якою ВФ слова, яка відзначається в першу чергу "іменним" характером, може розглядатися і як "точка переломлення" (параметрів) інших категорій і аспектів мови - предикатних і егоцентричних (точніше, "комунікативно-центричних") (13, 124, 125), оскільки онтологія у своїй настанові на розкриття сутності "буття як такого" вимагає розгляду усього, що лягає на канву онтологічної проблематики. Визначення сутності ВФ слова, як і усього існуючого, невіддільне від способів і форм її існування, тобто від розгляду внутрішньої структури тієї сутності, які одні вважають матерією, інші - духом, треті - і тим, і іншим; від ВФ інших слів, з якими асоціативно вона пов'язується, інтегруючись у мовну картину світу і формуючи цим самим певний когнітивний аспект епістеми (Фуко).

ВФ слова як суто мовне (конкретно-наукове) явище, включаючись у "пограничні сфери") філософія, психологія, культурологія, міфологія, літературознавство та ін.), виявляє ті онтологічні властивості, які в межах одного гносеологічного ракурсу не були видимими: протяжність, багатовимірність, поліфонічність.

Оскільки парадигма як спосіб упорядкування явищ, як їх пізнавальна перспектива задає "спільновимірність" явищам лише під одним кутом бачення, а епістема як історично змінна структура, яка задає умови реалізації різноманітних концепцій, думок, поглядів внутрішньою єдністю форм мислення, спільним принципом упорядкування і "взаємовимірності" явищ у певному культурно-часовому періоді (тобто на дуже широкому культурно-філософському фоні), то інтерпарадигматична

рамка, знаходячись у проміжку між цими величинами, дозволяє розглядати окреме явище "методом перехресних кореляцій", маючи на увазі різноманітні кореляції певного аспекту мовного явища і лінгвофілософських ідей, у світлі яких воно розглядається (13, 119).

Відоме явище через можливість нових інтерпретацій і виявляє ті приховані ознаки, які, як уже згадувалось, могли стати явними лише в різнопарадигматичному оточенні. У такому контексті ВФ слова розкривається не тільки в ракурсі "філософії імені", але й "філософії предиката" і "філософії егоцентричних слів". Для повноти розкриття суті явища ("що воно є") деякі вчені пропонують розглядати його і через призму четвертої парадигми - парадигми простору, оскільки "може бути декілька суб'єктивних просторів у висловлюванні одного і того ж індивіда" (14, 38), що суттєво впливатиме на результати аналізу дискурсу. Хоча ВФ слова у структурі художнього тексту і залежатиме від позиції і характеру суб'єкта, від "мікрополів суб'єктності" - місць, де найбільше маніфестується дія суб'єкта, і сутність її розкриватиметься і через феномен структури "суб'єкт" - "об'єкт", вважаємо за необхідне обмежитись "дією" трьох парадигм, бо "інтерпарадигматична" інтерпретація ВФ слова уже передбачає "вплив" простору і часу, вона не мислиться поза поняттям "суб'єкт" - індивід, здатний до самопізнання і до аперцепції, у якому онтологічно закладено здатність структурувати дійсність, "переводити" її в процесі смислоутворення і його екстеріоризації у елементи мови.

Звичайно, "як історія самих концепцій, так і система їх протиставлень іншим концепціям не одні і ті ж усюди, вони залежать від країни, або, точніше, від тієї чи іншої культурної традиції" (14, 49). І це закономірно, бо "коди будь-якої культури, що керують її мовою, її схемами сприйняття, її обмінами, її формами вираження і відтворення, її цінностями, ієрархією її практик" (15, 33), не тільки впливають на співвідношення "слів і речей", але й на формування у суб'єкта лінгвокреативного мислення - особливого типу ментальної діяльності, спрямованої і на оточуючу дійсність, і на наявні ресурси мови, діяльності, яка у кожній мові витворює свій образ світу.

ВФ слова як форма змісту, що завжди подається у модальній зверненості до чогось, як смисел, що виражає відношення до іншого ("іншості") і не мислиться в бутті поза ним, як семантичний складник слова, в якому ще зберігається "жар життєвої ситуації", що породила

його" (Ортега-і-Гасет), сотні, тисячі разів виступаючи точкою експозиції у безмежному просторі людського пізнання, є "постійноприсутньою" у моделюванні загальнонародного бачення світу. Вона витворює штрихи того образу, в якому відбивається "індивідуальний характер нації", і в якому, як і в усьому індивідуальному, "різноманіття способів, з допомогою яких дане може проявлятися у все нових і нових визначеннях, доходить до безконечності" (16, 101).

Якби ВФ слова містила у собі лише квант певної інформації, а не виражала творчу енергію суб'єктивного мислення, якби слово посередництвом ВФ відбивало у собі лише акт пізнання і не "освітлювалось" його внутрішнім сяйвом, ВФ слова не могла б брати участь у створенні того "поля резонації", яке і озвучує у кожній мові національну картину світу і саме яке дозволяє ВФ слова трансформуватись у внутрішню форму мови, і навпаки - представляти її у кожному окремому випадку.

Таким чином, концепт "ВФ слова" тісно пов'язаний з ідеєю "енергій", з постійнодіючою роботою духу, з формуванням "духовного начала взагалі"; "виключна яскравість і наочність уявлень, глибина проникнення в суть поняття, здатність відразу схоплювати у ньому найхарактернішу ознаку, жвавість і творча сила уяви, потяг до правильно зрозумілої гармонії і ритму в звуках" (16, 50) - все те, що відкриває індивіду безмежні можливості до освоєння зовнішнього світу посередництвом слова і його ВФ.

Процес пізнання, взятий в аспекті об'єктивації, тобто як перехід і повторення етапів, що кожен раз відтворюються в контексті нового становлення, направляється і на внутрішній світ людини - її роздуми, аксіологічні орієнтації, переживання, - і на так званий "третій світ" - світ знань, результатів духовного життя людини. Простежити онтогенез механізму концептуалізації важко, але оскільки він також базується на психолого-фізіологічних функціях організму, окремі з яких мають здатність редукуватися, тобто так само, як і при повторному сприйнятті предмета, людина "утримує" в свідомості його найбільш значимі, інформаційно насичені, диференційні точки (17, 51), які й утворюють мінімум диференційних ознак для впізнання предмета (образу), які пізніше перекодовуються у чуттєво сприймаючу форму (звуковий комплекс), так і при "концептуалізації концептуального", коли мислення відірване від конкретної ситуації і спрямоване на породження нових смислових зв'язків. виокремлення властивостей від предметів чи живих істот, станів

та відчуттів здійснюється у процесі відштовхування від "значимих точок" - предметних (субстанціональних) чи "абстрактних" констант. Виникнення позаситуативних уявлень причинно-наслідкових зв'язків і дає поетапність такого виокремлення: спочатку предикатів першого порядку, потім другого і т.д. - відповідно до сукупності асоціацій, що виникли на базі вже існуючих понять, закріплених у мові у формі значень, і відповідно до можливостей мови формувати те чи інше лексичне значення "з тим чи іншим співвідношенням дескриптивних (ідентифікуючих) і аналітичних елементів" (18, 69), і з тією чи іншою "вагою" ВФ слова у його структурі. Наявність ВФ слова і в структурі ідентифікуючих значень, і значень аналітичних (реляційних), тобто в межах і предметного, і понятійного континуумів є закономірною, бо ВФ слова є таким мовним конституентом, через який у слові здійснюється акт пізнання і який завдяки "релятивізації" системи значень "окремих елементів мови" відносно системи знання (концептів) на основі асоціативного мислення" (18, 68) дозволяє вийти за межі емпіричного досвіду від явища до сутності, від досвіду - до знання у і до концептуальної картини світу. І хоча виокремити результати психічної діяльності не завжди просто і майже неможливо відмежувати перебіги психічних станів з метою їх опредмечення (номінації), оскільки вони, пов'язуючись динамічним інтеграційним зв'язком, існують не лінійно, а концентровано, накладаючись один на одного, зливаючись у "потік свідомості", хоча ті сфери діяльності, що пов'язуються із світом психіки, знання, культурно-історичних і аксіологічних домінант, не базуються на сутностях, локалізованих у часі і просторі, тобто ВФ слова не може акцентувати на якій-небудь конкретній ознаці предмета, що стосується його форми, диспозиції, кольору, розмірів і т.д., - все ж таки конструювання цих світів здійснюється за аналогом предметного, і принцип "дії" ВФ слова не міняється. Він "вплітається" у дію тих фундаментальних принципів, що визначають діяльність мислення і забезпечують кожній людині неповторність бачення.

ВФ слова і тут окреслює той смисловий канал, по якому піде русло номінації, і хоч цей процес опосередкований, вторинний (принцип дії формули "думаю, що думаю": наявне подвійне переломлення в мові і мисленні) і моделювання абстрактного за образом конкретного уже містить первинний кут зміщення (переосмислення мовних явищ і їх зв'язків - це порушення норм, раніше закладених в основу метафоричної чи метонімічної баз), ВФ слова не міняє характер. Звичайно, це не першообраз - сїдос, не феномен, первинно мотивований річчю, "себе - в - собі - самому

- показуючий" (Хайдеггер), і тут, так само, як і в словах з конкретним значенням, ВФ відсилає за межі зовнішньої форми мовної одиниці, бо якою б вдалою не була зовнішня форма, вона "ніколи не встигає за тим, що пробуджується нею до життя" (20, 65), ВФ слова і тут є "бачення щось у якості дещо" (20, 122), яке витікає із прагматично-ціннісної життєвої цілісності сприйняття. Нарешті, і тут вона допомагає людині творити своє вираження буття, "возвеличувати речі до сфери духу", який "кожний раз перестрибує граючи з рівня матеріального на рівень думки, створюючи образ, метафору, в якій міститься прихована гра слів" (21, 14).

Розвиваючись в напрямку магістрального розвитку мовного змісту - від конкретного до абстрактного, ВФ по-різному виявляє свою "живучість" у слові. Вона може частково редукуватись ("внутрішньо-формна редукція"), тобто характеризуватись різною віддаленістю від першо-образу, від того, що ретроспективно вона виражала, - від етимону (від себе первинної, віддаленої у часі), в якому і міститься "зразок слова уже як саме слова, а не просто звука" (4, 38).

ВФ слова може повністю "згасати", замінюючись новою ВФ, тобто виводити слова на нову стадію розвитку - виявляти в ньому новий "концентр". І кожний момент зміни ВФ слова - це нове "явлення" слова, це новий "розквіт словесної енергії духу" (22, 112), свідчення його сили і життя. Зміна ВФ слова - це зміщення акцентів у пізнавальному процесі, який (як поступ думки) є водночас "повернення назад в основу, до первісного і істинного" (2, Т.1, 127), до первинної ВФ слова, в якій потенціально закладена і "правомірність входження слова у лоно всесвітньої думки" (22, 112) (когнітивнологічна предикація), і самореалізація самопізнання суб'єкта, що фіксує і загальнозначиме, постійне, і ситуативне, випадкове у їх взаємодії; і глибинна єдність відношень різнорівневих одиниць, що формуватиме "рівень тексту", тобто ВФ слова як вияв буття мови в своєму бутті (за М.Хайдеггером) може сказати про це буття. Виражаючи компоненти індивідуальної (і колективної) самосвідомості, проєктуючись (цією ж свідомістю) на різні способи сприйняття світу - феноменологічний (предметно-денотативний) і ноуменологічний (абстрактно-понятійний), а у зв'язку з цим акумулюючи різне бачення суб'єктом об'єкта - 1) "як він про-являється?", "як, в якій формі являється свідомості?" (23, 95-96) - і 2) "що він таке?", - ВФ слова завжди перебуває (і особливо в художньому тексті) на стику дії "різномотивуючих сил" (7, 303), що викладається в Хайдеггерівську концепцію "розриву" (Riss): нове - і старе; відоме - невідоме, просте - і складне; цілісне - і дискретне; схоже - і не схоже; ней-

тральне - і скспресивне; генетично укорінене, локалізоване - і безмежне у часі і просторі, іменоване - і безіменне, ігрове - і серйозне. "Суперечка", "розрив", "згин", "дублювання", "подвоєння", "складка" - це те, що розмежує і з'єднує, розрізняє і розрізняється. Окреслюючи одне (інше, відмінне, окреме), згин одночасно входить у наступне. Подвійність згину - входження його у два виміри - це, тим самим, виокремлення, розрив, який "утягує (reisst) протиставлене у походження їх єдності із спільної основи. Тому він - основоположний начерк (Grundriss), розчерк (Aufriss), що накладає основні нитяки просвітлення суцього" (7, 303). Вслухайтесь у звучання слів: *безсмертник, берегиня, любисток, писанка, подружжя, чорнобривець*. "Просвітлення" змісту у кожному з них здійснює ВФ слова. Вона висвічує "гру згинів", виявляючи прихований вимір слова - ту прадавню гармонію буття і сказаного слова, яка відшаровує стереотипність, буденність, наближаючи нас до сутності речі, а не тільки до значення слова. "Гра згину" не завжди передбачувана, бо гра вільна. Це не є "щоденне" життя і життя як таке. Вона швидше вихід із рамок цього життя" (21, 18) у інший вимір, де мить переходить у вічність, бо створене грою в цю мить може залишатися нащадкам як "певна" духовне творіння чи цінність" (21, 20), і як певна культурна форма цього духовного вона може відтворюватися.

Локальний світ інтерсуб'єктивності - екзистенційний стан людини - у кожному мить існування може визначати іншу мотивуючу ознаку, а один і той же фрагмент дійсності знаходити різне конститування (визначальне в семантичній структурі слова на I ступені словоутворення може втрачатися на інших); по-друге, час як фундаментальна вбудованість в онтологічну концепцію життя знаходить своє вираження на мовному рівні: те, що було "живою" ВФ стає етимомом; новий досвід вимагає саме тих форм, які дають "мовний" розвиток буттю, а окреме, вибрано номінатором, не завжди стає спів-вибором спільноти (слово, не ставши фактом системи мови, практично не дає похідних). По-третє, хоча кожний акт о-мовлення дійсності характеризується загальними закономірностями, процес називання - не унітарний феномен, а гомогенна співбуттєвість мовних форм: одне просвічується в іншому. Оскільки і "це" і "інше" мають різну природу, "відсвіти" в слові будуть неоднаковими (можна б сказати, твірне і похідне, "виконуючи" різні смислові завдання, характеризуються різними словотворчими засобами, і, головне, базуються на одиницях, що мають різний словотвірний і психолого-соціо-

культурний потенціали, а це не може не впливати на ієрархію значень і їх компонентів, в т.ч. і ВФ слова, у семантичній структурі мовної одиниці).

Таким чином, буття ВФ слова, проявляючись через суто мовну площину, виходить за її межі - у буття взагалі. ВФ слова "вкорінена" у світ і відбиває у слові як результат акту пізнання новий виток буття, новий ракурс осягнення дійсності.

Як частковий прояв суцього ВФ слова є момент самоусвідомлення, самозаглиблення, саморозуміння людини: у смислі "про-явленому" вона розкриває, приховуючи, множинність інтерпретацій, тобто, характеризує денотативно співвіднесеністю, здатністю відбивати окремі сторони об'єкта, у художньому тексті ВФ слова має властивість "розгортатися": вона не є незмінна даність (хоча ядро її - константа), а універсальна можливість змінності.

Як внутрішнє мотивування слова ВФ містять в собі його семантичний потенціал, його здатність до актуалізації, до "відкритості існування"; як ретроспективне пра-значення (стимон, мотив називання), вона несе в собі пра-образи, в яких закладено "вроджені можливості уявлень" людини.

Отже, буття ВФ слова ("що є ВФ слова") невіддільне від "як вона існує". Через слово, речення, контекст переломлюючись через емоції, прагнення людини, її раціоналістичні і емоційно-оцінні настанови, ВФ слова сприяє розкриттю не пізнаного; будучи онтологічно зорієнтованою на дійсність, вона проявляє досі не-вказане, не-висловлене, особливе суще, яке о-значаючись, о-мовлюючись, перетворюється із речі-в-собі у річ-для-нас.

Література:

1. Уфимцева А. Семантический аспект языковых знаков // Принципы и методы семантических исследований.- М., 1976.
2. Гегель Г. Наука логики.- М., 1970-1971.- Т.1-2.
3. Кондаков Н. Логический словарь - справочник.- М., 1975.
4. Лосев А. Философия имени.- М., 1990.
5. Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Философия Мартина Хайдеггера и современность.- М., 1991.
6. Мамардашвили М. Как я понимаю философию.- М., 1992.

7. Хайдеггер М. Исток художественного творения // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX - XX вв.- М., 1978.
8. Кант И. Критика чистого разума: В 6 Т.- М., 1964.- Т.3.
9. Уайтхед Н. Приключения идей // Избранные работы по философии.- М., 1990.
10. Степанов Ю. Имена. Предикаты. Предложения.- М., 1981.
11. Потебня А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика.- М.,1976.- С. 179.
12. Шпет Г. Эстетические фрагменты // Сочинения.- М., 1989.
13. Руденко Д. Лингвофилософские парадигмы: границы языка и границы культуры // Философия языка: в границах и вне границ.- Харьков, 1993.- Т. 1.
14. Серю П. В поисках четвертой парадигмы // Философия языка: в границах и вне границ.- Харьков, 1993.- Т.1.
15. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук.- Санкт-Петербург, 1994.
16. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Вильгельм фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию.- М., 1989.
17. Серебрянников Б. К проблеме сущности языка // Общее языкознание.- М., 1970.- Т.1.
18. Телия В. О специфике отображения мира психики и знания в языке // Сущность, развитие и функции языка.- М., 1987.
19. Гадамер Г. Семантика и герменевтика // Гадамер Г. Актуальность прекрасного.- М., 1991.
20. Гадамер Г. Философия и литература // Гадамер Г. Актуальность прекрасного.- М., 1991.
21. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня.- М., 1992.
22. Флоренский П. Термин // Вопросы языкознания.- 1989.- № 3.
23. Мегентесов С. В пространстве субъектно-предикатных форм // Философия языка: в границах и вне границ.- Харьков, 1994.- Т.2.

Ціннісні виміри індивідуальної свідомості

Проблема свідомості як унікального феномену людської психіки завжди вважалася важкодоступною, а інтелектуальні спокуси висловитися з приводу її структури, функцій та розвитку часто-густо оберталися черговими науковими спекуляціями. В даній статті ми не ставимо собі за мету проаналізувати багатомісячну історію дослідження свідомості. Завдання полягає в тому, щоб ризикнути запропонувати аксіологічну модель індивідуальної свідомості з позицій відстоюваної нами гуманітарної психології (10, 11).

Насамперед нагадаємо, що в радянській психологічній науці майже канонічним було визначення свідомості як вищої, властивої тільки людині і зв'язаної з мовленням функції мозку, яка полягає в узагальненому, оціночному і цілеспрямованому відображенні і конструктивно-творчому перетворенні дійсності, в попередній мислительній побудові дій і передбаченні їх результатів, в розумному регулюванні і саморегулюванні поведінки людини (16). Не важко помітити, що дане розуміння свідомості констатує її вторинність буття, оскільки виходить з хибної антитези об'єкта суб'єкту.

Таке протиставлення гранично загострене формулою біхевіоризму: $S \rightarrow R$ (стимул визначає реакцію). Його вітчизняний варіант, репрезентований теорією діяльності, також визначає суб'єктивність людини (мотиваційно-смыслову сферу, свідомість, характер тощо) результатом матеріально-предметної діяльності.

Фрейдизм, як відомо, перетворює людину в арену боротьби підсвідомих потягів, зятого протистояння інстинктів і "культурно принципальної" моралі. На "Его", свідомість індивіда покладається непомірно важка і невдячна робота для примирення заляканого підсвідомого і репресивного надсвідомого, що нерідко приводить до невротизації особи (18).

В обох випадках маємо справу із заданністю (біологічною-фрейдизм чи соціальною-біхевіоризм). Обидві концепції, по суті своїй механістичні, виключають самодетермінацію як свідоме волевиявлення людини

з кола своїх наукових інтересів. Такі методологічні засади зумовлюють *об'єктивний підхід* до вивчення природи психічного та свідомості людини.

Інтра-суб'єктивний підхід представлений персоналістськими вченнями здебільшого зарубіжних психологів гуманістичного напрямку (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, А.Менегетті та ін.), котрі вбачають у смислі таку суб'єктивну цінність або переживане знання сприйнятої ситуації, що виступає одиницею свідомості і пов'язане здебільшого з актуальними переживаннями ("тут і тепер"). В гуманістичній психології смисл виступає ідеальною формою, яка існує потенційно (віртуально) у вигляді вродженого прагнення до більшої соціальної зрілості (К.Роджерс), самоактуалізації (А.Маслоу), реалізації божественного задуму (ін се - в А.Менегетті) тощо й тим не менш реально і готує людину до самостійного діяння, усвідомленого вибору об'єктивних життєвих цінностей. Інтра-суб'єктивний підхід визнає існування мотиваційно-смыслових ліній, які лише "прояснюються" свідомістю в якості постійної саморозвивальної домінанти людини. Отже, йдеться про вродженість її духовного потенціалу. Настала пора і вітчизняній психології повернути старі, згнаньблені марксизмом категорії, як-от дух, зрозумілий як іманентна здатність людини до вільного діяння, вчинку, і духовність як системне психічне утворення і вище породження особистості, репрезентоване її ціннісно-смыслову свідомістю.

В центрі *інтер-суб'єктивного підходу* (інтеракціоністські концепції М.Мід, Е.Берна, Ф.Перлза та ін., культурно-історична теорія Л.Виготського) перебуває процес смислопородження в результаті знаково опосередкованого спілкування, який, однак, виявляється спіфеноменом (супутником, побічним продуктом) суцільно розподіленої праці. Звідси випливає, що свідомість "конструюється" полем міжіндивідуальних стосунків. Суб'єктивні ж витoki зустрічної активності взаємодіючих індивідів залишаються в тіні.

Мета-суб'єктивний підхід до вивчення свідомості людини представлений екзистенціальною (В.Франкл, Р.Ассаджолі) і особливо трансперсональною психологією (С.Гроф, К.Уілбер та ін.). В ньому стверджується, що свідомість та еквівалентний їй філософський конструкт - духовність - є надособистісними психічними утвореннями й існують об'єктивно у вигляді універсальних життєвих цінностей, Абсолюту, Бога. Отже, причетність людини до трансцендентних можливостей очевидна, адже вона

- частка природи. Метасуб'єктний підхід вперше ставить проблему росту людини як суб'єкта космічного рівня (4, 16, 7).

З вищенаведених міркувань видно, що жоден з методологічних підходів не пориває з логічним протиставленням суб'єкта об'єкту. Об'єктний підхід утверджує конкретного індивіда пасивним агентом соціальних маніпуляцій, а різні іпостасі суб'єктного підходу мають свої гносеологічні обмеження. Так, в інтрасуб'єктному підході індивід як діючий суб'єкт фактично обходиться без об'єкта. Така своєрідна "гординя духу" зживається метасуб'єктним підходом, де індивід притягується цінностями вищого порядку, що існують поза ним. Фактично це означає, що людина сама перетворюється в об'єкт впливу абсолютного суб'єкта. В інтерсуб'єктному підході обмін особистісно значущою символікою набуває самодостатнього значення, а роль свідомості зводиться до обслуговування діалогу деякого містичного суб'єкта, який утворюється з об'єктних маніфестацій взаємодіючих індивідів.

Ми підтримуємо ідею, вперше проголошену Б.Братусем (5), про побудову гуманітарної психології як спроби подолання контроверзи глибинної (насамперед фрейдизм і споріднені з ним теорії), вершинної (гуманістична, трансперсональна психологія) і, образно кажучи, середньої психології (біхевіоризм, інтеракціонізм). Новостворювана метанаука претендує на роль методологічної платформи психології завдяки інтеграції різних персоналістських вчень з позицій системного підходу.

Синтезування гуманітарної психології з "будівельних блоків" інших психологічних і навіть ширше - культурно-антропологічних теорій на ділі могло б обернутися подоланням методологічної несумісності об'єктного, інтра-, інтер- і метасуб'єктного підходів і в плані визначення загальнотеоретичного статусу категорії свідомості.

В основу побудови аксіологічної моделі індивідуальної свідомості покладено ідею системологічного моделювання особистості В.Богданова (6). Її модифікація стосовно предмета нашого дослідження передбачає співвідношення *функціональних* особливостей індивіда, які характеризують його як *суб'єкта* діяльності, із *змістовними* особливостями індивіда, які характеризують його як *особистість*. Суб'єктні якості окремої людини традиційно розбивають на три класи: темперамент, характер, здібності або потребово-мотиваційна, пізнавальна і вольова сфери (Р.Мейлі, А.Томас, С.Рубінштейн та ін.) - (9).

Змістова характеристика людини включає визначення її як особистості і зумовлюється спрямованістю її життєвих або ціннісно-смыслових відношень (С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, В.Мясищев, К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, М.Гінзбург та ін.). При цьому відзначається, що динамічна система смыслових утворень є конституюючою підставою особистості (3). В ролі смыслових утворень можуть виступати різноманітні інтереси, переконання, ідеали, вподобання тощо, які виражають ставлення людини до оточуючих її життєвих обставин з точки зору їх відповідності потребам конкретного індивіда. Смыслові утворення можуть усвідомлюватися ним чи не усвідомлюватися і загалом являють собою *диспозицію* соціальної поведінки - готовність сприймати, оцінювати і діяти відповідним чином в ситуації, що здатна актуалізувати ту чи іншу потребу. Диспозиціями найвищого рангу є *смыслоутворювальні мотиви* або *ціннісні орієнтації*, які спонукають до усвідомленого вибору цілей і засобів діяльності і мають трикомпонентну структуру: емоційний, пізнавальний та вольовий складники.

Таким чином, оволодіння індивідом своєю мотиваційно-смыисловою сферою означає її усвідомлення, котре виступає механізмом самовизначення особистості. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смыслів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної структури особистості.

Звернення до диспозиції як ще одного теоретичного конструкту в загальній канві міркувань про структуру індивідуальної свідомості вмотивоване попередніми міркуваннями про необхідність інтегративного (гуманітарного) підходу до вивчення особистості. Поняття диспозиції є досить ємкою психологічною абстракцією, яка, крім того, легко операціоналізується, про що засвідчили дослідження В.Ядова (20) та ін., в тому числі й автора цієї зауваги (9). Дане поняття скасовує постулат безпосередності, закорінений в антитезі "суб'єкт-об'єкт" і спрямовує інтелектуальний пошук на знаходження комплементарних (взаємодоповнюючих, діалогічних) міжособистісних взаємодій як умови саморозвитку індивіда.

Системний аналіз індивідуальної свідомості дозволяє виділити базові ціннісні орієнтації особистості в структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються за мірою включеності людини в суспільні відносини. Визначеним при цьому рівням "індивід", "група", "суспільство" відповідають ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту

чи іншу духовну цінність, яка реалізується в конкретній соціальній ситуації. Так, цінностями індивідуального рівня буття людини є істина, любов і доцільність або користь, які досягаються в пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності (М.Каган - 8). Цінністю функціонування індивіда в групі виступає добро як об'єктивна основа моральної за змістом і сумісної за формою діяльності. Вершинною цінністю людської екзистенції, що стверджує її суспільну вартість, є творчість (17, 19).

Присвоєння особистістю цих цінностей пов'язане з ієрархізацією смислоутворювальних мотивів діяльності. А це означає, що істинне самовизначення особистості передбачає відповідь на запитання "Для чого?", яку індивід отримує при усвідомленні мотиву, пов'язаному з тією чи іншою духовною цінністю - істини, добра, творчості тощо.

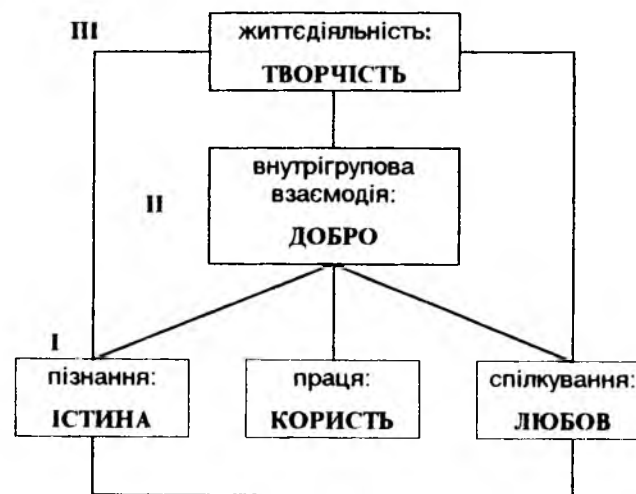
Згідно принципу логічного перетину ознак в багатомірній класифікації можливе встановлення паралелей між раніше виділеними суб'єктивними властивостями індивіда та його смисловими утвореннями. При цьому мотиви діяльності, стрижнем яких є потреби, відповідають емоційним компонентам ціннісних орієнтацій (символічно - "хочу"), здібності пов'язані з пізнавальними компонентами ("можу"), а характер і темперамент з вольовими ("с", "маю"). Дані властивості виконують функції самоактуалізації (мотиви), самоствердження (здібності) і самовираження (темперамент і характер).

Використовуючи ідею О.Асмолова про установку (різновид диспозиції), як стабілізатор діяльності, пов'язану з тим чи іншим її об'єктивним фактором, можна визначити таку систему диспозиційних (смислових) утворень особистості. По-перше, це смислові і часові цілі життєдіяльності, пов'язані з фундаментальними цінностями буття. Смислові установки, які відповідають рівневі цінної життєдіяльності і мають суспільне значення, ми символічно назвали компонентом "буду". У феноменологічному плані даний компонент відкривається переживаннями естетичного порядку - медитації, екстазу, натхнення та різних відтінків сприймання за шкалою "прекрасне - погворне". На рівні колективу функціонують цільові установки, оскільки спільна мета є згуртовуючим фактором колективу (А.Петровський та ін.). Умови його функціонування породжують компонент "мушу", який інтегрує морально-смислові переживання особистості (почуття відповідальності, совість). Рівень індивідуальної діяльності забезпечується операціональними установками особистості і проявляється

ся в компоненті "треба", який реалізується в нормовідповідній поведінці і супроводжується переживаннями обов'язку, честі, провини, самоповаги, самовдоволення.

Таким чином, диспозиційно-смислові утворення особистості з структурно-логічної точки зору можуть бути представлені компонентами "треба", "мушу", "буду", що виражають різну міру прийняття мотиву особистістю. Компоненти "хочу", "можу", "маю", або "с" репрезентують суб'єктивні властивості індивіда (мотиви-спонукання, здібності, темперамент і характер), що уможливають функціонування ціннісно-смислових свідомості особистості.

СТРУКТУРА ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ



- I - інтраіндивідуальний рівень функціонування ціннісної свідомості;
- II - інтеріндивідуальний рівень функціонування ціннісної свідомості;
- III - метаіндивідуальний рівень функціонування ціннісної свідомості.

Рис. 1.

1. Анисимов С. Духовные ценности: производство и потребление.- М., 1988.
2. Асмолов А. Деятельность и установка.- М., 1979.
3. Асмолов А., Братусь Б., Петровский В., Субботский Е., Хараш А. О смысловых образованиях личности // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании.- Таллин, 1979.
4. Ассаджоли С. Психосинтез: теория и практика.- М., 1994.
5. Братусь Б. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии.- 1990.- №6.
6. Богданов В. Системологическое моделирование личности в социальной психологии.- Л., 1987.
7. Гроф С. За пределами мозга.- М., 1993.
8. Каган М. Человеческая деятельность / Опыт системного анализа.- М., 1974.
9. Карпенко В. Психологические особенности самоопределения младших школьников: Дис...канд. психол. наук.- К., 1989.
10. Киричук О., Карпенко В. Метаморфози духу: До питання про предмет гуманитарної психології // Педагогіка і психологія.- 1994.- № 4.
11. Киричук О., Карпенко В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія.- 1995.- № 3.
12. Менегетти А. Введение в онтопсихологию.- Пермь, 1993.
13. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра.- Санкт-Петербург, 1995.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М., 1994.
15. Сафин В. Психология самоопределения личности.- Свердловск, 1986.
16. Спиркин А. Сознание и самосознание.- М., 1972.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла.- М., 1990.
18. Фрейд З. Психология бессознательного.- М., 1990.
19. Фромм Э. Душа человека.- М., 1992.
20. Ядов В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности.- Л., 1979.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОГНОЗУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Професійна діяльність спеціаліста з вищою освітою як багатогранне **вище**, кінцева мета якого моделювання, висуває певні вимоги до самого процесу дослідження: діяльність спеціаліста повинна бути проаналізована, вивчена і описана в таких її проявах, які можуть бути враховані і **реалізовані** у вузівській підготовці. Такими сторонами або предметами діяльності, через детальне вивчення яких вона може бути достатньо **адекватно** описана, на наш погляд є проблеми, які вирішує спеціаліст, **знання**, вміння, навички, які при цьому використовує, функції, які виконує **на** своєму робочому місці, і конкретні типи діяльності, в яких реально **виражена** його робота. Формування такої моделі знаходиться у **прямому** відношенні до процесу прогнозування. Можливості щодо передбачення **виконів** науки повною мірою розкриваються в рамках наукових теорій, **елементами** яких вони є. В літературі виділяються такі основні функції **наукової** теорії: описова, пояснююча, передбачуюча. Основу цієї класифікації складають пізнавальні процеси: опис, пояснення, передбачення. **Опис** володіє своєрідним гносеологічним статусом, основна особливість **якого** визначається проміжним положенням між досвідом і поясненням, **яке** воно займає в процесі наукового дослідження. Саме тому він є **необхідним**, **свосереднім** моментом відображення дійсності на **емпіричному** і **теоретичному** рівнях пізнання.

Разом з тим найбільш суттєвою особливістю опису є те, що він **відображає** дійсність пасивно. Тому теорія, яка базується на ньому, не **може** бути достатньою основою для наукового передбачення. Для всіх **видів** наукового пояснення існує одне головне завдання - розкриття суті **об'єкта** дослідження, встановлення причин тих чи інших явищ. Пояснення **є** **необхідною** умовою наукового передбачення. Саме ця потенційна **передбачуюча** сила надає науковому поясненню значущість. Щоб **цільнаправлено** впливати на суспільні процеси необхідно насамперед **вміти** пояснювати їх. Тому пояснення відіграє велику роль у науковому

пізнанні, хоча і не є його самоціллю. Між поняттями "пояснення" і "передбачення" є суттєва різниця. Поясненню підлягають всі встановлені наукою факти і явища, а також події, які відбуваються в теперішньому часі або вже відбулися в минулому. Передбачення має справу з майбутнім. За своєю формою передбачення є перехід думки людини за межі даного емпіричного знання в галузь емпірично не освоєну. Успішність цього переходу багато в чому залежить від того, наскільки сильно виражені в тій чи іншій теорії, які відносяться до даної предметної галузі, її можливості до передбачення. Тому теорія, оскільки вона претендує бути істинно науковою, не може обмежуватись тільки функціями опису і пояснення, її розвиток повинен розглядатися під кутом зору можливості використання з метою наукового передбачення.

Важливу роль у становленні наукових законів відіграє гіпотеза - науково обгрунтоване передбачення невідомих явищ, зв'язків між ними, причин виникнення і закономірностей розвитку. Одне і те ж припущення у різних відношеннях може виступати і як гіпотеза, і як передбачення. Різниця між цими поняттями полягає в тому, що гіпотеза як припущення - посилення умовиводу (висновків), а передбачення як припущення - висновок умовиводу. Тому гіпотеза й передбачення знаходяться у процесі пізнання в нерозривній єдності. Вивчаючи явища прогнозу у процесі наукового пізнання, А.Бауер, В.Вейхгорн наголошують: "Наука, яка не допускає прогнозів, є чистою гіпотезою і не заслуговує називатись наукою..." Наукове передбачення важливе не саме по собі, не для того, щоб пасивно спостерігати можливі варіанти майбутнього, а насамперед для того, щоб це майбутнє можна було планувати, управляти ним. Тому на передній план більш активно висувається нова наукова дисципліна - прогностика, яка вивчає закономірності процесу вироблення прогнозів у різних галузях наукових знань (1,9).

Філософська енциклопедія трактує поняття прогнозу як визначення тенденцій і перспектив розвитку тих чи інших процесів на основі даних про їх минулий і теперішній стан. Прогнозування - процес наукового передбачення майбутнього стану предмета чи явища на основі його минулого і сучасного; систематична, науково обгрунтована інформація про якісний і кількісний характер розвитку цього предмета чи явища в перспективному періоді. Результатом прогнозування є прогноз-знання про майбутній і ймовірний розвиток сьогочасних тенденцій. У філософському

словнику прогнозування (грецьк. *prognosis*) розглядається як різновид наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив певних явищ. У соціологічній літературі прогнозування інтерпретується як дослідження динаміки, перспектив розвитку соціальних процесів і явищ з метою підвищення наукової обгрунтованості і ефективності соціального планування, проектування, управління.

На відміну від прогнозу, який розглядається як результат наукового передбачення і вимагає більш-менш точної вказівки на просторово-часовий інтервал, в середині якого відбувається прогнозує подія, поняття "прогнозування" трактується як процес отримання випереджувачої інформації, що передбачає використання тих чи інших прогностичних методів і процедур, як вид пізнавальної діяльності людини, спрямований на формулювання прогнозів розвитку об'єктів. Отриману інформацію можна включити як складову частину в загальний масив інформації, необхідний для виробництва того чи іншого комплексного прогнозу; вона може використовуватись для розширення і поглиблення отриманих знань про той чи інший об'єкт, процес, явище, служити одним із критеріїв правильності прийняття рішень, сприяти формуванню наукових законів та теорій, висуненню нових гіпотез.

Психологічне прогнозування, як галузь наукового прогнозування особливо гостро потребує розробки методологічних проблем. В останні роки загальним методологічним проблемам наукового прогнозування приділяють увагу І.Бестужев-Лада, Б.Кузнєцов, В.Лісичкін, Д.Г'вішиані, Г.Глезерман, К.Руденко, Я.Щепанський, А.Бауер, Г.Шульце, А.Брушлінський та ін. До проблеми прогнозування, побудови профільної моделі спеціаліста звертаються С.Максименко (навчальна модель професійної діяльності), А.Ткаченко, І.Жданов (моделювання професійної діяльності), Л.Орбан (акмеологічний підхід до проблеми професійного становлення спеціаліста), В.Карпунін (прогнозування освіти і пізнавальна активність студентів), В.Казміренко (побудова діяльнісно-особистісної моделі спеціаліста технічного профілю), Л.Регуш, М.Сметанський (прогнозування педагогічних явищ), М.Корнев, М.Печаєв (прогностична модель спеціаліста з вищою освітою), Б.Андрієвський, Б.Гершунський, С.Приходнюк, Р.Скульський (прогнозування педагогічних явищ), І.Бестужев-Лада, В.Богданов, Є.Кузьмін, В.Циба (комплексне дослідження у процесі моделювання діяльності спеціаліста) та ін.

До проблеми соціально-психологічного прогнозування звертаються Б.Федоришин (професійна психопрогностика), О.Бодальов (соціальна психологія і соціальне планування), М.Обозов (соціально-психологічний підхід у професійній підготовці студентів), Ю.Ємельянов (проекування міжособистісних ситуацій) та ін.

Розробка прогностичної моделі спеціаліста - один із важливих напрямів теоретичних і прикладних психолого-педагогічних досліджень вузівського навчально-виховного процесу. Модель насамперед повинна бути засобом, що описує шляхи розвитку тієї галузі, в якій працює даний спеціаліст. Саме це, насамперед, визначає наповнення навчального процесу, тобто ті знання і вміння, які повинен отримати випускник вузу. Чим глибшу перспективу матиме вуз, тим кваліфікованіших спеціалістів випускатиме.

У трактуванні дефініції "модель" ("модельовання") немає однозначного підходу, під якою в одному випадку розуміється характеристика типових задач, в іншому - перелік видів діяльності, або ж - сукупність професійних знань і умінь. Модель спеціаліста - це певний образ, еталон, ідеал спеціаліста, який повинен бути реалізований у вузівській підготовці для того, щоб випускник відповідав сучасним вимогам професійної діяльності. У психологічному словнику модельовання трактується як "взірець" (від франц. modele) - дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних моделей.

Модельовання як метод наукового пізнання ґрунтується на здатності людського розуму абстрагувати подібні ознаки або властивості у різних за природою об'єктів і встановлювати певні відношення між ними. Тією чи іншою мірою всі існуючі моделі спеціаліста включають такі параметри: вимоги до спеціаліста, які висуває перед ним професійна діяльність, необхідні знання і вміння, специфічні соціальні і психологічні якості та властивості, що забезпечують ефективну діяльність. Кожний із цих параметрів у різних моделях представлений у своєму ракурсі. Соціальні й психологічні параметри представлені в наявних моделях досить різноманітно. Насамперед вони відображають світоглядні характеристики, що орієнтують спеціаліста на вирішення важливих завдань соціального характеру. Згідно цього виділяються соціальні якості, якими повинен володіти випускник вузу (відповідальність, ініціативність, критичність, дисциплінованість та ін.).

Наступна група якостей і властивостей особистості визначається специфікою професії. Вона включає такі якості як: наполегливість, інтелектуальні характеристики (об'єм пам'яті, здатність до швидкої перебудови). Наявність різносторонніх конкретних моделей відображає різні підходи і методи їх побудови. Вони поділяються на дві групи: перша включає моделі, які будуються на базі аналізу діяльності спеціалістів даного профілю, друга організується на основі ідей перетворення навчального процесу. Ці два підходи, широко представлені в літературі, дозволяють виділити два типи моделей: модель діяльності і модель підготовки.

Модель діяльності повинна дати відповідь на питання: яким повинен бути спеціаліст, тобто описати, що він повинен знати, вміти робити, якими якостями володіти. Тому не випадкове звернення до сфери діяльності спеціалістів, в якій можна отримати дані про те, що вимагається сьогодні від спеціаліста і які завдання встануть перед ним у ближньому майбутньому. Наявність моделі діяльності ще не забезпечує потрібної підготовки спеціаліста, оскільки у ній відсутня відповідь на питання: "як цього можна досягнути?", тобто всі "нюанси технології" його підготовки.

Галузь вивчення і виховання спеціалістів під цим кутом розгляду проблеми базується на правилах, нормах, прийомах, які відрізняються від галузі діяльності. Таке положення вимагає розробки спеціального комплексу (моделі підготовки), в якому знаходять відображення всі істотні сторони вузівської діяльності. Приймаючи за вихідний документ модель діяльності, вузівський колектив розпочинає пошук способів реалізації всіх її елементів і насамперед шляхів перенесення даних моделі діяльності на мову навчального процесу. Це завдання включає багато етапів: від співвіднесення загальної структури діяльності спеціаліста з усім процесом підготовки до аналізу конкретних даних для включення їх в елементи навчання і виховання.

Типологія прогнозів може будуватись за різними критеріями в залежності від цілей, завдань, об'єктів, предметів, проблем, характеру, методів та організації прогнозування. Базовим є проблемно-цільовий критерій. Виходячи із типології прогнозів, І.Бестужев-Лада виділяє імпульсове і нормативне прогнозування. Перше базується на продовженні у майбутнє наявних тенденцій при умовному допущенні, що вони не будуть змінені засобами управління (2). Його мета - виявлення перспективних проблем, що належать вирішенню. Друге зводиться до визначення

можливих шляхів рішення проблем з метою досягнення бажаного стану об'єкта на основі завчасно заданих критеріїв. В основу прогнозування вчений кладе три взаємодоповнюючі джерела інформації про об'єкт дослідження: а) оцінка перспектив розвитку майбутнього стану прогнозуемого явища на основі досвіду, аналогії з відомими вихідними явищами і процесами; б) умовне продовження у майбутнє (екстраполяція) тенденцій, закономірності розвитку яких в минулому і теперішньому відомі; в) модель майбутнього стану того чи іншого явища, процесу, побудована згідно очікуваних змін, перспективи розвитку яких відомі.

Відповідно існують такі основні способи розробки прогнозів:

- анкетування (інтерв'ю, опитування), експертні оцінки;
- екстраполяція й інтерполяція - побудова динамічних рядів розвитку показників прогнозуемого явища;
- моделювання - побудова понуккових і нормативних моделей з урахуванням вірогідних і бажаних змін прогнозуемого явища (3, 112).

І.Жданов, А. Ткаченко виділяють два типи професійних моделей: перший - професійні моделі, орієнтовані на відображення окремої особистості і сфери її трудової діяльності (вирішують професійні проблеми особистості), другий - професійно-соціальні моделі, орієнтовані на рішення професійних колективів. Серед професійних моделей першого типу виділяють: а) моделі професій, б) моделі спеціалістів, в) функціональні моделі професійної підготовки. В.Штофф ділить моделі (за формою відтворення оригіналу) на два класи: матеріальні і мислячі. До числа матеріальних відносить всі ті моделі, які сконструйовані людиною штучно або взяті з природи в якості взірців. Мислячі моделі відрізняються тим, що вони конструюються у формі мислячих образів. "Будь-який прогноз, пише В.Бестужев-Лада, - ми починаємо з того, що в думці переносим (продовжуємо) в майбутнє яєсь явище, а закінчуємо тим, що відтворюємо це явище в майбутньому по необхідності в більш або менш спрощеному варіанті - у вигляді моделі. Іншими словами будь-який прогноз по суті завжди починається з того, що в думці переносим (продовжуємо) в майбутнє яєсь явище, а закінчуємо тим, що відтворюємо це явище в майбутньому по необхідності в більш або менш спрощеному варіанті - у вигляді моделі. Іншими словами, будь-який прогноз по суті завжди починається з екстраполяції і завжди завершується прогностичною моделлю". Р.Габдреев, досліджуючи модель навчальної діяльності студента, виділяє

статистичну модель (відправну), яка визначається навчальними програмами, традицією, завданнями і цілями, які стоять перед навчальним процесом. Ця модель знаходиться в основі побудови суб'єктивної "динамічної" моделі, яка відображає зв'язки і відношення предметами, явищами, а також елементами, що складають її структуру.

У підході щодо класифікації моделей розрізняють також макромоделі з великим числом (описуючі складні сукупності явищ) і мікромоделі, детально характеризуючі той чи інший об'єкт; структурні моделі, пов'язані з описом компонентів певного об'єкта і функціональні, описуючі причинно-наслідкові зв'язки явищ; моделі дії - теоретичне формулювання практичної діяльності; моделі тенденцій, описуючі направленість відповідних процесів. Моделі класифікують згідно завдань моделювання (інформаційні, прогностичні), за мірою творчості (наближені, точні, достовірні, вірогідні), за об'ємом відображаючих у моделі властивостей оригіналу (повні, неповні) і т.д. Можлива побудова комбінованих моделей, які включають ознаки двох або декількох типів моделей, вказаних вище. М.Ржецький, досліджуючи пізнавальні можливості педагогічних моделей, виділяє два значення поняття "модель": "модель - заступник" і "модель-взірець". У першому випадку мова йде про заміщення реального об'єкта його моделлю, вивчення моделі з подальшим переносом отриманих даних на реальний об'єкт психолого-педагогічного дослідження. В якості прикладів моделей-заступників вчений наводить модель профілю спеціаліста, яка дозволяє досліджувати можливості оптимальної адаптації випускників відповідних навчальних закладів до умов і об'єктів їхньої праці в теперішньому і майбутньому.

Друге значення поняття "модель" пов'язане з напрямком дослідження - від відомого еталону до результату, який вимагається і відповідає заданому еталону. М.Ржецький відмічає, що сучасна психологія (педагогіка) побудовані на моделях-взірцях. Такими моделями є основи наук, виділені для вивчення, еталони знань, умінь, навичок учнів, форми поведінки, які необхідно виховати, навчальні плани і програми, згідно яких відбувається процес навчання. Очевидно, що на основі моделей-заступників може бути здійснене пошукове психолого-педагогічне прогнозування, а на основі моделей-взірців - нормативне. Таким чином, модель діяльності виступає ним інструментом, який дозволяє вивчити розбіжність, що існує між вузом і тими галузями практики, де працюють його

випускники. В цій діяльності знаходять відображення тв тенденції, які вуз повинен буде враховувати у своїй підготовці спеціалістів. Тому можна вважати найбільш перспективним такий шлях вдосконалення роботи вузу, при якому вихідним моментом є розробка моделей діяльності, побудова на їх базі моделей підготовки, з відповідною зміною (корекцією) навчально-виховного процесу, перевірка на практиці правильності внесених змін. Тільки такий завершений цикл дасть можливість внести ті корективи, яких потребує життя від вузу, і оцінити їх ефективність

Побудова моделі спеціаліста, як проектно-орієнтоване дослідження, що задає цільові установки вищої освіти, передбачає "накладання" психологічного, педагогічного, дидактико-методичного і професійно-специфічного поглядів на діяльність і, відповідно, розробку її "модельного" уявлення. Параметри діяльності, що забезпечують зберігання психологічного "ядра" професії і наступність в її розвитку, можуть бути виявлені тільки шляхом системно-генетичного аналізу і логіко-психологічного співкування (Давидов В.).

На думку М.Нечаєва, емпіричне дослідження професійної діяльності з метою розробки моделі спеціаліста, стикається з рядом важковирішуваних проблем. Одна з них пов'язана з вибором оптимального часового інтервалу, в межах якого слід проводити спостереження за діяльністю спеціаліста. Такий підхід веде до неоднорідності отримуваних характеристик; при цьому не враховуються принципові психологічні розбіжності в період їх становлення (у вузі, після вузу).

Друга проблема, пов'язана з емпіричною розробкою моделі спеціаліста на основі безпосереднього спостереження за його діяльністю (шляхом аналізу документів, анкетування, експертного оцінювання та ін.), полягає в тому, що достовірні результати в цьому випадку можуть бути отримані при умові стабілізації діяльності сталих форм і методів її організації. У зв'язку з цим виділяються теоретичні та емпіричні моделі, що представляють собою зміст діяльності спеціаліста в термінах "дій", "об'єктів", "якостей", необхідних для її здійснення (Нечаєв М.). Однак моделі різних типів повинні виконувати різні, хоча і взаємодоповнюючі функції: теоретичні моделі, які створюються на базі системно-генетичного уявлення про місце даної спеціальності в структурі суспільного розподілу праці, і завдання, які висуває соціальна практика перед спеціалістами, служать категоріальною основою для комплексної розробки

моделі підготовки; емпіричні (формуючі) є інструментом реалізації зворотнього зв'язку між освітою і практичною діяльністю, забезпечують можливість відповідних інтегративних процесів.

Методологічною базою комплексного і системного рішення даного кола наукових проблем є міждисциплінарний підхід до розвитку професії. Діяльність спеціаліста є джерелом вияву комплексу професійно значущих психологічних характеристик, соціальних механізмів, умов, засобів його формування і розвитку. Для цього вона повинна бути розглянута в цілісності, як сукупна діяльність, що відображає суть кожної конкретної форми професійної творчості. У діяльності професійної й особистісної характеристики спеціаліста взаємообумовлені і взаємопов'язані, оскільки в ній переплігається майже вся "сукупність суспільних відношень", завдяки чому відбувається засвоєння індивідом конкретних форм людської сутності (Нечаєв М.).

Основу побудови моделі спеціаліста складають такі основні принципи:

- цілісність (необхідність системного відображення діяльності в сукупності головних її складників);
- динамічність (відображення процесу формування і розвитку конкретного спеціаліста, послідовність підвищення його професійної майстерності);
- ієрархічність (взаємообумовленість характеристик);
- амбівалентність (взаємодоповнюваність і єдність протилежних психологічних якостей, можливість аналізу і виявлення професійних характеристик діяльності);
- відкритість (можливість використання моделі для різних цілей і її подальша трансформація і модернізація без суттєвої перебудови структури).

Сформована на цих принципах модель дозволяє відобразити всю сукупність значущих професійних характеристик (їх зміст і організацію), необхідних для реалізації основних видів діяльності, а також виявити різні "типи" і сфери діяльності спеціаліста, диференціювати рівні професійної кваліфікації на різних стадіях його розвитку. З позиції розвиваючого нами підходу, стійкими й суттєвими характеристиками професіоналізму будь-якого спеціаліста є, з однієї сторони, міра засвоєння ним методів і засобів сукупної діяльності, з іншої - міра їх змінюваності. Теоретично в

динаміці процедурою діяльності виявляються інваріанти професійного буття спеціаліста, базові оперативні схеми "професійної свідомості", які складають основу і базис побудови моделі спеціаліста на всіх рівнях оволодіння діяльністю, за основу якої (моделі) беремо системний підхід до прогнозування. В якості завдань системного підходу прогнозування розвитку особистості і формування оптимальної стратегії її виховання В. Богданов виділяє: (4, 5-8)

- погодження виховних прийомів з внутрішньою логікою розвитку особистості, яка визначається поєднанням наявних компонентів структури;

- погодження стратегічних цілей виховання, заданих великою соціальною групою, з формами і змістом безпосередньої взаємодії в рамках малої групи;

- погодження і гармонізація психологічного складу особистості в цілому.

Системний підхід передбачає вивчення будь-якої системи шляхом розкладу її на частини, вивчення їхнього зв'язку, співвідношення з навколишнім середовищем і на основі цього - управління нею. Головна особливість системного підходу до психологічного прогнозування полягає в тому, що ймовірні перспективи розвитку будь-якої психологічної системи повинні розглядатись з врахуванням як внутрішніх зв'язків між окремими компонентами системи, так і зовнішніх - з прогнозами за іншими комплексними проблемами (Гершунський Б. - 5, 26).

Системний характер моделі спеціаліста дозволяє їй виконувати такі функції:

- гносеологічну, яка забезпечує можливість вивчення й аналізу спеціаліста в "філо" і "онтогенезі" професії;

- прогностичну, яка дозволяє планувати послідовність розвитку необхідних професійних якостей спеціаліста, передбачає можливість їх змін;

- навчально-освітню, яка дозволяє намітити зміст та структуру професійної підготовки і створювати необхідні умови для вдосконалення відповідних міжпредметних зв'язків;

- управлінську, яка забезпечує контроль за якістю підготовки на різних етапах становлення спеціаліста;

- репрезентативну, яка визначає типовий образ конкретного спеціаліста (Паригін Б.).

Формування моделі спеціаліста передбачає послідовний процес розробки ряду проміжних робочих моделей:

- моделі діяльності, яка відображає структуру сукупної професійної діяльності;

- моделі професійного характеру, яка відображає структуру вихідного і високопрофесійного рівня розвитку;

- моделі розвитку, яка представляє структуру професійного росту і рівні професійної кваліфікації.

Модель конкретного спеціаліста може бути отримана за рахунок з'єднання трьох вказаних моделей в узагальнюючу комплексну модель (Жданов І. /6, 89).

Узагальнення наявних робіт по даній проблемі (прогностичного моделювання) дозволяє намітити основні принципи побудови моделей, вказати на певну послідовність операцій при їх розробці:

1. Як будь-яке прогностичне дослідження, побудова моделей починається з визначення цілей і формулювання конкретних завдань прогнозування.

2. У відповідності з цілями прогнозування проводиться збір і систематизація інформації сформульованих задач.

3. Необхідність виділення основних факторів, які впливають на зміну тенденцій і закономірностей об'єкта дослідження (включення найбільш суттєвих і виключення найменш суттєвих з точки зору наукового пізнання риз).

4. Заключний етап прогностичного моделювання передбачає перевірку і уточнення сконструйованих моделей шляхом рішення тих чи інших проблем на практиці (верифікація).

Проблема прогнозування в психологічній науці має дві сторони. З однієї сторони, психологія дає певні дані про об'єкти прогнозування - суспільство, виробництво, науку, культуру, оскільки всі ці об'єкти пов'язані з особистістю. З іншої сторони, психологія вивчає суб'єкт прогнозування тобто людину, або колектив людей, які розробляють прогнози, приймають рішення і втілюють їх в життя. При вивченні об'єкта психологічного дослідження виявляється виняткова багатогранність його визначення. Проблематика психологічного прогнозування не обмежується індивідом, охоплюючи масштаби суспільства, людства в цілому. Людина не тільки піддається дії зовнішніх сил (соціуму), не просто "включається" в систему

відношень в суспільстві, але й здатна діяти, в чому і проявляється принципова особливість людської психіки як об'єкта прогнозування. Без врахування психології людини (індивідуальних психологічних особливостей) неможлива оцінка техніко-економічних вірогідних чи бажаних соціально-політичних змін, впливу їх на напрямок і темпи економічного і соціального розвитку як в окремих країнах, так і в світовому масштабі (етнопсихологія).

Суттєвим елементом кожної галузі прогнозування є врахування суб'єктивного фактора. В даному випадку мається на увазі індивід або соціальна група, яка працює над проблемою прогнозування.

При дослідженні певного вибраного варіанту розвитку суттєву допомогу можуть надати методи імітаційного моделювання. На сьогоднішній день ведеється робота з метою створення способів імітаційного опису діяльності. Успішне застосування моделей залежить від способу узагальнення вихідних даних і принципу композицій моделей в загальному процесі. Великі можливості відкриваються і в області організації колективних рішень. Їх безумовне достоїнство полягає в синтезі різних знань і вмінь, хоча тут і виникає багато серйозних проблем: розподіл функцій в процесі прогнозування, визначення самих функцій і процедур прийняття загальних рішень, виявлення творчого потенціалу осіб, приймаючих рішення, створення умов для прояву творчих можливостей експертів і ін., що потребує, відповідно, серйозної допомоги з боку психологічної науки (7,21).

Для теорії психологічного прогнозування важливим є питання про статус інформаційного моделювання. Фактично всі методи наукового прогнозування є, в кінцевому результаті, методами інформаційного моделювання, хоча формуючи при цьому "моделі" можуть істотно відрізнятися згідно методу їх побудови. Використання моделі для цілей підготовки спеціаліста передбачає осмислення моделювання не тільки як засобу пізнання, але і як засобу навчання. В умовах вдосконалення освіти метою навчання є підготовка спеціаліста, не тільки володіючого сумою знань, умінь, навичок, але й здатного проявляти себе в якості самостійного суб'єкта діяльності, готового діяти як у відповідності з наявними алгоритмами, так і виробляти нові.

Саме тому проблема прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста набирає сьогодні особливої ваги, детермінуючи

процес пошуку більш досконалих концепцій становлення, розвитку та формування особистості професіоналом.

Література:

1. Бауэр А., Эйхгорн В., Кребеб Г. *Философия и прогностика // Мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования.*- М., 1971.
2. Бестужев-Лада И. *Рабочая книга по прогнозированию.*- М., 1982.
3. Бестужев-Лада И. *Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества.*- М., 1987.
4. Богданов В. *Системологическое моделирование личности в социальной психологии.*- Л., 1987.
5. Гершунский Б. *Прогностические методы в педагогике.*- К., 1974.
6. Жданов И. *Адаптация и прогнозирование деятельности.*- Казань, 1991.
7. Орбан Л. *Акмеологическая концепция нравственного становления личности.* Автореф. дисс...докт. психолог. наук.- М., 1992.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОРГАНІЗАТОРА МАСОВОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Вирішення завдань, пов'язаних з удосконаленням підготовки педагогічних кадрів, в тому числі організаторів масової фізичної культури і спорту (вчителів фізичної культури, тренерів, тренерів-інструкторів з окремих видів спорту) знаходиться в прямій залежності від соціокультурних детермінацій розвитку нашого суспільства. Сьогодні, які ніколи, великий попит на людей ініціативних, активних, відповідальних, ділових у будь-яких галузях діяльності. Спортивно-педагогічна діяльність не є винятком. Обставини вимагають від людей вивчати свої задатки, здібності, вміння і навички, щоб знаходити їм ефективне застосування. Ця ситуація, насамперед, психологічного характеру. Вона загострює проблему раннього формування в особистості професійних основ її життя, адже не сформована на початку життєвого шляху професійна культура з трудом компенсується на наступних етапах, що негативно впливає і на особистісний, і на професійний розвиток. Студентський період професійної підготовки до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності є одним із важливих етапів становлення особистості професіоналом.

Оновлення сфери національної освіти вимагає не тільки поглиблення професіоналізму педагогічної діяльності, але й переводить на новий, більш високий рівень його творчий компонент. Отже професіоналізм і творчість стають провідними напрямками майбутніх спеціалістів, в тому числі і в галузі спортивно-педагогічної діяльності.

Як показує досвід високорозвинутих країн, перш за все США, найбільш ефективно завдання підготовки майбутніх спеціалістів системи освіти вирішуються на шляхах її професіоналізації, гуманітаризації, креативізації. Ключовими є проблеми, пов'язані з гуманітаризацією навчання, оскільки саме вона задає стратегію створення цілісної системи освіти.

Посилення гуманістичних тенденцій у розвитку сучасної освіти передбачає переорієнтацію психології і підготовки на антропоцентричні засади. Подібне превалювання антропоцентризму свідчить про те, що в цен-

трі аналізу є людина з її самосвідомістю та інтересами, самовизначенням і активністю. Отже, домінує особистісна орієнтація сучасної освіти.

Аналіз зарубіжної наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасна, освіта передбачає два види навчання: традиційне та інноваційне. Перше спрямоване на збереження існуючої системи і способу життя, на нормативне функціонування стабільного суспільства, а друге - на встановлення нерозривного зв'язку між здатністю до передбачення подій, до вибору альтернатив і принциповій участі окремих людей чи організацій в процесі конкретної діяльності.

Звичайно, розглянуті вище підходи слід аналізувати у певному культурно-історичному контексті. Економічний і соціально-психологічний розвиток України багато в чому впирається в проблему підготовки висококваліфікованих кадрів в усіх галузях діяльності, професійно адекватних переходу до ринкових відносин і правової держави, що ставить нові вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Сучасний соціокультурний контекст освіти характеризується взаємодією різних шляхів її розвитку. Один аспект складають освітні технології, що орієнтовані на дидактичне вдосконалення інформаційних блоків, які призначені для засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Другий аспект складають освітні технології, які призначені забезпечити особистісний ріст молоді, що навчається. Це необхідна психолого-педагогічна передумова її професійного самовизначення і розкриття творчого потенціалу, що визначає можливості вдосконалення професійної майстерності. Перший підхід має інтелектуальне спрямування, другий - особистісну орієнтацію. Якщо інтелектуальне спрямування є наслідком диференціації наукового знання, то особистісне - виражає системну взаємодію наук і потребу в її синтезі для цілісного підходу вирішення складних завдань соціальної практики, зокрема, в сфері підготовки майбутніх спеціалістів.

Розвиток названих технологічних підходів відповідає основній тенденції сучасної освіти, сутність якої пов'язана з переходом від традиційних форм до демократизації та гуманізації навчання і виховання. Вказана тенденція виражає поворот від суб'єкт-об'єктної парадигми у трактовці навчання до гуманітарної, діалогічної, суб'єкт-суб'єктної комунікативно-особистісної парадигми.

Гуманізація та демократизація процесу навчання супроводжується не тільки перебудовою дидактичних принципів, їх більш глибоким психолого-педагогічним забезпеченням, але й вивченням індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості, її творчих можливостей, що визначають майстерність і професіоналізм у здійсненні діяльності. Важливими в даному випадку є психолого-педагогічні дослідження проблематики психологічної готовності майбутнього спеціаліста здійснювати певний вид діяльності, зокрема спортивно-педагогічний. Не менш суттєвим є вивчення впливу самооцінки та мотивів навчання на професійне становлення особистості. Актуальною залишається комунікативна підготовка молоді в процесі становлення особистості професіоналом.

Однак, як показує практика професійної підготовки майбутніх спеціалістів в галузі спортивно-педагогічної діяльності, названі вище надзвичайно важливі завдання вирішуються частково і не завжди ефективно. Однією з головних причин цього є, в цілому, технократична орієнтація сучасного навчання, яка виражається як в інформаційно-предметному змісті навчання, так і в його дидактично-алгоритмічних методах, що відповідають традиційній для педагогіки установці на навчання прийомом засвоєння і розуміння знань. Разом з тим при всій важливості домагатися ефективного засвоєння знань в сфері спортивно-педагогічної діяльності, все ж таки акцент потрібно робити на прийнятті знань, на трансформацію цінностей повідомлення у власні цінності реципієнта. Адже основу активності особистості складають ті цінності, що нею прийняті, вони і регулюють індивідуальну поведінку людини.

Оптимальними умовами для цього можуть бути: включення майбутніх спеціалістів у розвивальні ситуації і середовище, яке активує власні задатки і здібності; розкріпачення особистості в процесі спілкування; реалізація відкритої особистісної позиції; психотерапія станів свідомості, психокорекція поведінки; прожиття особистого досвіду як початкового, так і наступного, нового; саморегуляція переживань і діяльності, яка здійснюється; самооцінка майбутніх учителів фізичної культури і т.п. Забезпечення умов, що розвивають особистість, досягається різними шляхами, які включають елементи соціально-психологічного тренінга, інтенсивно-ігрових методів навчання, техніки людських взаємовідносин, психотехніки саморегуляції, аутотренінга та інших засобів самоактуалізації.

Отже, реалізація особистісної орієнтації навчання і виховання майбутніх спеціалістів покликана забезпечити переорієнтацію проблем освіти від технократичного до антропоцентричного, особистісно-орієнтованого підходу, тобто від засвоєння знань про об'єкти до самоактуалізації людиною своїх цінностей і культивування творчого потенціалу. При такому підході акцент робиться не тільки на необхідність підготовки спеціаліста до професійної життєдіяльності, але й на створення адекватного для його особистісного і творчого росту мікросередовища спілкування, яке сприяє забезпеченню розвитку майстерності. Звідси є зрозумілим, яке винятково важливе значення має для підготовки майбутніх учителів фізичної культури соціальне середовище.

Виділяючи компоненти оточення, вчені відзначають, що середовище проживання людського роду має декілька зон: сімейне оточення, товариші, малознайомі люди. Найпоширенішим є середовище суспільне, що опосередковує свої діяння не тільки теперішніми, але й фактами і подіями минулого, а також ідеями майбутнього. Вплив суспільного середовища на особистість зачіпає всі ланки свідомості і всі сторони виявлення життєдіяльності особистості, хоча і в різній мірі.

У пайзажальнішому вигляді в оточенні виділяються матеріальні і духовні компоненти. В свою чергу, духовна атмосфера складається із взаємодій різних чинників: суспільної свідомості, її змісту; різних форм, засобів і методів впливу на особистість в системі суспільного навчання і виховання; засобів масової інформації; психології груп, в якій живе особистість; особливостей духовного спілкування оточуючих людей, їх освіти й культурного рівня, настанов, ідеалів, інтересів, мотивів поведінки і цінностей, світогляду (деякого суспільного менталітету).

У чинники суспільного оточення включають (Л. Буєва): національно-етнічне, предметно-речове оточення, життєвий рівень сім'ї, загальний темп зміни оточуючих умов, умови часу (насиченість, інтенсивність пережитих подій та ін.).

На становлення майбутнього спеціаліста впливають взаємовідносини студента з педагогом (тренером), які формуються в процесі педагогічного спілкування.

Спілкування в педагогічному процесі відіграє значну роль, воно включене у навчання і стає його складовою частиною. Внутрішньопсихологічні наслідки педагогічного спілкування виявляються в думках,

почуттях, бажаннях, прагненнях, знаннях, вміннях, переконаннях учасників спілкування; зовнішні наслідки - в діях, вчинках, поведінці. Ці ж наслідки у соціальному плані виступають як вияв співчуття, згоди, солідарності, довіря, симпатії, дружби, допомоги і їх протилежностей - байдужості, незгоди, ворожості, антипатії, протидії.

Результативність педагогічного спілкування залежить від усіх його структурних елементів, його гармонійності і відповідності реальним умовам.

На ґрунті педагогічного спілкування народжуються певні взаємовідносини. Можна припустити, що особливості відношення педагога-тренера впливають на формування у студентів навчальних фізкультурних закладів відповідних професійних якостей.

В теорії психології прийнято розглядати три типи відношення педагога: активно-позитивне (характеризується емоційно-позитивною реакцією на поведінку і дії спортсменів); активно-негативне (характеризується явною емоційно-негативною спрямованістю, яка проявляється в різкості, роздратованості, увазі, насамперед, до недоліків спортсменів); нестійке-позитивне (характеризується емоційною нестійкістю. В залежності від настрою проявляється то позитивна, то негативна реакція на дії і вчинки спортсменів. В поведінці педагога відмічається збудженість і непослідовність).

Проблема відношення тісно пов'язане з проблемою керівництва. Опитування студентів Івано-Франківського коледжу фізичного виховання свідчить, що серед тренерів коледжу переважають педагоги з авторитарним стилем керівництва. За оцінками спортсменів це проявляється в домінуванні у тренерів-автократів дій без врахування думок членів спортивних колективів. Такі тренери не допускають вільного обговорення планів, програм, подають спортсменам мінімум інформації. Такі тренери не терплять зауважень, прояву ініціативи і самостійності з боку спортсменів, люблять "залізу" дисципліну, віддають перевагу прямим методам впливу, наказам, командам, вимоги висловлюють в категоричній або іронічній формі. Авторитарний стиль керівництва пов'язаний з такими рисами характеру (або сприяє їх формуванню), як властолобство, надмірна самовпевненість, самозакоханість, безтактність, нестриманість, надмірна вимогливість і критичність стосовно інших. Такий стиль керівництва в роботі з спортсменами ДЮСШ і в умовах шкільного навчання не

ефективний, хоча в умовах спортивного змагання, ліміту часу при вирішенні завдань, спрямованості на досягнення максимального результату він може привести до успіху.

Завершуючи аналіз соціокультурних детермінант, що впливають на професійну підготовку майбутніх спеціалістів спортивно-педагогічної діяльності, слід зауважити, що внаслідок розглянутого зрушення в моделях навчання і підготовки майбутніх спеціалістів відбуваються суттєві зміни і в цінностях, формах, методах освіти. Її провідним цінностями стають: гуманність взаємовідносин, свобода самопрояву, культивування індивідуальності, творчий самовияв і т.п. В доповнення до традиційних лекційно-семінарських форм засвоєння знань і раціональнодидактичних методів дисциплінарно-предметного навчання інтенсивно розвиваються емоційно-комунікативні способи інтенсивно-ігрового навчання. Вони забезпечують корекційний, психорозвиваючий ефект розкриття, культивування і реалізації особистісно-творчого потенціалу кожної людини в процесі її підготовки до спортивно-педагогічної діяльності у певному соціально-творчому мікросередовищі, в якому доцільно враховувати такі умови: створення атмосфери поваги серед учасників взаємодії; використання досвіду і знань учасників взаємодії; формування творчого практично орієнтованого мислення; урахування рівня готовності до навчання, активності і самостійності; забезпечення співпраці, співучасті, співрозуміння педагогів і студентів.

Важливою складовою нового підходу є завдання самореалізації особистості, сформульоване відомим американським вченим А.Маслоу в його теорії мотивації. Розглядаючи ієрархію потреб, А.Маслоу в якості вищих виділяє потреби в самоствердженні і самореалізації особистості. З урахуванням їх задоволення можна виділити три аспекти підготовки майбутніх спеціалістів спортивно-педагогічної діяльності: професійно-педагогічний - набуття майбутніми спеціалістами спеціальних знань і навиків, котрі необхідні для успішної спортивно-педагогічної діяльності; особистісний - самоутвердження і самореалізація індивіда; соціальний - соціалізація особистості і внесення її вкладу в розвиток навчання і виховання.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

Людина живе життям, яке на перший погляд ніби не має ніяких особливих рис, але тим не менше воно цікаве і захоплююче, оскільки вона веде свій життєвий пошук, відкриває для себе щось нове. Цінність його, що полягає в інтересі, захопленості, задоволеності і новому пошуці, і є продуктом певного способу життя, його індивідуальної стратегії, коли вони визначаються самою людиною.

Однак на цьому терені постає проблема: а чи всі люди є особистостями? Дискусія з цього приводу активно ведеться сучасними психологами. Одні стверджують, що далеко не кожному людину можна назвати особистістю, оскільки такою є тільки творча людина. Інші без особливих аргументів намагаються довести, що тільки в деяких людей виявляється яскраво особистість.

А.Петровський розглядає особистість як передумову і результат змін, які здійснює суб'єкт своєю діяльністю в мотиваційно-сміслових утвореннях взаємодіючих з ним людей і в собі самому "як іншому" (9). Він же підкреслює, що міжособистісні відношення як характеристики особистості суб'єкта цих відносин, а також вклади, які він здійснює в життєдіяльності інших людей, в їх особистісні смисли, забезпечуючи свою особистісну представленість в них і тим самим в собі самому, виступають в єдності з ієрархією мотиваційно-сміслових утворень і симптомокомплексами індивідуальності людини (там таки).

Д. Фельдштейн стверджує, що ненароджуючись особистістю, людина розвивається як особистість саме в ході розвитку діяльності, причому виходить за межі заданої. І хоча особистість в цілому являє собою результат онтогенетичного розвитку, з'являючись на його певних ступенях, але як якість, яка виражає суспільну сутність людини, особистість починає формуватися з народження (12, 7).

Більш демократично до цієї проблеми підходить К.Абульханова-Славська. Вона вважає, що психолог не має права ставити на людині

крапку, заперечувати в ній особистість, навіть якщо це нерозвинута, обмежена або людина, що заблукала в життєвих протиріччях. У неї завжди повинна бути можливість усвідомлювати себе особистістю, перспектива стати кращою, розв'язати свої протиріччя, знайти в собі сили, щоб змінити своє життя, зробити його іншим (1). Дотримуючись думки, що суспільство складається з індивідуальностей (там таки, 13), вчена виділяє зрілу особистість і вказує на один з основних її виявів - здатність встановити той свій поріг, при якому вона вважає задоволеними свої матеріальні потреби і починає розглядати їх лише як одну з умов життя, спрямовуючи свої життєві сили на інші цілі (там таки, 15).

Створення, осмислення, накінець побудова особистого життя зовсім не є альтернативою суспільного, а насамперед умовою повноцінного включення в останнє. Однак таке включення може відбуватися тільки на основі власного індивідуального відношення до суспільного життя і його форм. Таким чином особисте життя це не приватне, протиставлене суспільному. Воно передбачає і суспільне, і пізнавальне, і етичне, і естетичне відношення до світу і людей. Маючи різні рівні, різний характер прояву, соціальний розвиток включає в себе історичний рух суспільств, і розвиток людини як головного моменту історичного процесу. Саме в індивідуальному розвитку людини і виявляється смисл, суть соціального розвитку, вищим ступенем якого є формування особистості.

Питання про соціальний розвиток має свої особливі аспекти, пов'язані з виявленням його специфічних закономірностей, таких як, наприклад, свідоме цілепокладання, оперування ідеальними об'єктами, формування внутрішньої поезії суб'єкта, його розвиток в процесі власної діяльності та ін.

В процесі онтогенезу людина оволодіває суспільним досвідом, присвоює його, робить своїм надбанням, відбувається соціалізація. В той же час людина набуває все більшої самостійності, відносної автономності, відбувається її індивідуалізація. По суті це нерозривно взаємопов'язаний процес соціалізації та індивідуалізації, що на певній стадії доповнюється самоуправлінням особистості, яка починає сама свідомо організовувати власне життя, а значить і визначати тією чи іншою мірою свій власний розвиток, в тому числі й психічний. Але особистістю, суб'єктом, носієм соціально-людської сутності людина стає тільки в результаті здійснення діяльності, що проходить спочатку з допомогою дорослих, а потім

самостійно. Саме розвиток діяльності є способом виявлення в онтогенезі і вираженням соціального розвитку. А результатом є нові соціальні набутки, властивості і якості суспільного індивіда.

Розвиток діяльності - умова соціального розвитку. Діяльність розкривається як складний процес, що несе в собі ті внутрішні руйнівні суперечності, які обумовлюють процес трансформації. Механізми розвитку діяльності є умовами формування інтелектуальної, афективної і потребнісно-мотиваційної сфер особистості. В діяльності, що становить форму реалізації людської сутності, відбувається розвиток дитини як розкриття внутрішніх можливостей. Практично мова йде про задану діяльність, яка створює умови для розвитку людини як особистості. Організована суспільством діяльність дає ту схему, в якій формуються відношення, потреби дитини, її свідомість, самосвідомість.

Вивчаючи процес розвитку діяльності дитини, на базі якої розвивається психіка і формується особистість, психологи розглядають відношення до "світу речей" і відношення до "світу людей" як дві сторони існування єдиного, неподільного процесу діяльності. В якості цих взаємопов'язаних сторін виступають практична, пізнавальна діяльність, спрямована на розвиток взаємовідносин з людьми, суспільством.

Вже через саму соціальну сутність діяльності, в процесі її розвитку відбувається формування соціальних відношень людини, її суб'єктного світу. Накопичення соціального досвіду є результатом не тільки діяльності щодо засвоєння норм взаємовідносин, але й її предметно-практичної сторони. Важливим компонентом соціальних утворень людини виступає позиція "Я", що формується. Поступальний розвиток "Я" йде від усвідомлення дитиною своїх соціальних можливостей, через становлення соціальних утворень, до чіткого виявлення, засвоєння, якісної зміни соціальної позиції в результаті власної творчої активності. Найбільш випукло ця позиція виявляється при переході дитини з одного ступеня онтогенезу на інший, під час зміни актуалізованої сторони діяльності.

Саме соціальним розвитком дитини обумовлюється можливість переходу дитини на кожен наступний етап онтогенезу. Характерно, що розвиток соціальної зрілості на певній стадії кожного вікового періоду випереджає інтелектуальний розвиток дитини, передусім йому.

Розвиток особистості, субстратом якої виступає інтегрована соціальна сутність індивіда, відбувається в процесі закономірного

розвитку протягом тривалого часу, що виявляє себе у формуванні властивостей, якостей, особливостей в їх цілісності та певній спрямованості. В процесі змін, які фіксують різнорівневий стан соціальної зрілості дитини, з'являються нові рівні оволодіння соціальним досвідом дій і відношень. Ці рівні соціального розвитку пов'язуються з різними ступенями онтогенезу - стадіями, періодами, етапами, фазами. Вони відмежовуються один від одного свого роду рубежами, які фіксують певні результати соціального розвитку. Наростання нового, що відбувається в даному процесі, його кумуляція обумовлюють появу своєрідного вузла, інтегрованого моменту соціального розвитку. В ньому воедино об'єднуються, замикаються обидві сторони діяльності, що розвивається, створюючи можливості до поступального розвитку особистості. Ця особлива форма зв'язку, що утворюється між двома сторонами діяльності, нова єдність, виділяє особистісну позицію дитини по відношенню до соціального, забезпечуючи стрибок власне соціального розвитку.

Членування онтогенезу на різні ступені, підрозділовані і об'єднані проміжними і вузловими рубежами, являє собою закономірний процес; де реалізація потреби дитини в приєднанні себе до суспільства ("я в суспільстві") складається і розгортається на основі розмежування, розділення її "Я" від інших людей ("я і суспільство"), що ставить підстаючу людину кожен раз в нову соціальну позицію.

Саме визначення цієї позиції, свого місця в "світі людей", що здійснюється в діяльності взаємовідношень, дає імпульс до розвитку можливостей дитини, її потенцій, які реалізуються через предметно-практичну діяльність, через присвоєння "світу речей", тобто розвиток особистості становить єдиний процес соціалізації, коли дитина засвоює соціальний досвід, і індивідуалізація, коли вона виражає власну позицію, протиставляє себе іншим, виявляє самостійність, де вона сама себе перевіряє, виробляючи дистанцію розвитку діяльності і виходячи за межі заданої.

Різнорівневий стан соціальної зрілості, що фіксує головні вузли розвитку особистості, відображається на трьох етапах онтогенезу:

1. До трьох років, коли на певному, доступному дитині рівні відбувається її соціалізація (і умовна індивідуалізація) в формі засвоєння наявності інших.

2. З трьох років, коли дитина, усвідомивши своє "Я", виявляє перші моменти самоутвердження ("я сам"), вступаючи у відношення "я і інші",

засвоюючи норми людських відносин, фіксуючи і намагаючись (з шести років) орієнтуватися на оцінку суспільства.

З десяти років, коли підліток намагається утвердити своє "Я" в системі суспільних відносин. Цей етап соціалізації відрізняється не тільки найбільш вираженою індивідуалізацією, але й самоуправлінням підростаючої людини, не просто такої, що стала суб'єктом, але й такої, що усвідомлює себе як суб'єкт.

Саме крупні рівні соціального розвитку утворюють базові основи для перетворення психічних процесів в системоутворюючі властивості особистості, для нового розвитку наявних якісних показників, певного ускладнення цілей і мотивів, що мають свої можливості розвитку на більш високому ступені такого особливого системного утворення як особистість. Найбільш крупними ступенями соціального розвитку особистості в період від народження до зрілості виступають два блоки, які можна умовно позначити як фази становлення особистості.

На 1 фазі (0 -10 років) - фазі власне дитинства - відбувається становлення особистості на рівні ще нерозвинутої самосвідомості.

На 2 фазі (10 - 17 років) - фаза підлітковості - відбувається активне формування самосвідомості підростаючої людини, що виступає в соціальній позиції суспільно відповідального суб'єкта.

Тут ми впритул наблизилися до не менш важливого аспекту проблеми розвитку особистості - становлення її самосвідомості або "Я" - концепції. Доречно навести думку Н.Пєпомнянцї, яка пише, що в процесі розвитку, з одного боку, починає виділятися і узагальнюватися як найбільш значима певна сфера дієвості з відповідним їй змістом і способами діяльності тощо, а з іншого, настільки ж поступово виділяється і узагальнюється "образ себе". У певному віковому періоді ці дві лінії, ніби замикаючись, починають взаємообумовлювати розвиток дитини і усвідомлюватися нею, а сама дитина виділяє і усвідомлює себе в системі людських відносин через певний, найбільш значимий для неї зміст, тобто через усвідомлення свого відношення до даної сфери дійсності (7, 13).

Поведінка людини завжди так чи інакше співвідноситься з її уявленнями про саму себе ("образ я") і про те, якою вона повинна бути. Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій "образу Я" становить через це не тільки теоретичний, але

й практичний інтерес в зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості.

Слово "самість" означає насамперед деяку індивідуальність, іманентну ідентичність, яка зберігається при всіх змінах оточуючого середовища, підтримуючи і відновлюючи власну структуру. Ця ідентичність існує вже на рівні організму, який, як свідчить імунологія, безпомилково пізнає свої і відптовхує чужі клітини. Єдність і наступність психіки індивіда також знаходяться на цій основі.

Але людське "Я" явище не фізичного, а соціального і психічного порядку. Воно пов'язане в основному з усвідомленням протиставлення себе оточуючому світу і з поняттям узгодженості свідомості (10, 24). І виступає насамперед як суб'єкт свідомості, психічних явищ в інтегральній цілісності (3).

Саморегуляція поведінки передбачає також наявність у індивіда певної інформації про самого себе. Як помітив це І.Кант, усвідомлення самого себе вже містить в собі двояке "Я":

1) "Я" як суб'єкт мислення (в логіці), яке означає чисту аперцепцію (чисто рефлексуюче "Я") і про яке ми нічого сказати більше не можемо, оскільки це абсолютно просте уявлення; 2) "Я" як об'єкт сприйняття, отже внутрішнього почуття, яке містить в собі різноманітність визначень, що роблять можливим внутрішній досвід.

На сьогоднішній день висунуто багато концепцій самосвідомості (У.Джемс, Ч.Кулі, І.Мід, Р.Бернс). Всі вони схожі між собою в тому, що визначають провідну роль соціуму (зокрема референтних груп, осіб) у становленні самосвідомості особистості.

Природньо, що самосвідомість і почуття "Я" не виникає в людини відразу, як Афродита з пни морської. Окремі компоненти цієї складної установочної системи укладаються в дитини поступово.

В.Мєрлін, виділивши в структурі самосвідомості чотири головних компоненти, пропонує розглядати їх також як фази її розвитку:

- усвідомлення тотожності, зачатки якої виникають уже в одинадцятимісячному віці, коли немовля починає відрізняти відчуття, що виходять з його власного тіла, від відчуттів, які викликаються зовнішніми предметами;

- усвідомлення своїх психічних властивостей, яке відбувається в результаті узагальнення даних самоспостереження і тому передбачає достатньо розвинуте абстрактне мислення;

- соціально-моральна самооцінка, здатність до якої формується в підлітковому і юнацькому віці на основі нагромадженого досвіду спілкування і діяльності (6).

Е.Еріксон, розглядаючи розвиток дитячої самосвідомості виділяє в період дошкільного дитинства чотири стадії її становлення (4).

Протягом вісімнадцяти місяців від народження у дитини повинно сформуватися почуття довіри до оточуючого світу, що є основою формування позитивного самовідчуття, опорою для набуття нового досвіду, гарантією правильного переходу до наступних фаз розвитку.

Наступна стадія триває від півтора року до трьох - чотирьох років. У цей період дитина усвідомлює своє індивідуальне начало і саму себе як активно діючу особу. Вона повинна перейти від стану повної залежності від дорослих до відносної самостійності, коли вона починає усвідомлювати себе як автономну істоту, здатну здійснювати певні дії. На цій стадії дитина стикається з цілою низкою заборон і обмежень, що висувуються дорослими. Дорослі повинні пам'ятати, що конфлікти, пов'язані з цими заборонами, можуть призвести до появи сумніву у власних силах. Тому, щоб уникнути цього, їм потрібно заохочувати почуття автономії, що зароджується у дитини.

Третя стадія починається приблизно в чотири роки. В цей час у дитини з'являються перші уявлення про те, якою людиною вона може стати. Одночасно вона виявлятиме для себе межі дозволеного. Надзвичайно енергійно і наполегливою стає пізнавальна діяльність дитини, тому дуже важливою в цей період стає реакція батьків на всі прояви дослідницької поведінки дитини. Головною небезпекою цього періоду, на думку вченого, може стати поява почуття провини за свою допитливість і активність, яке може приглушити почуття ініціативи. Батькам, котрі хочуть сформувати у дитини позитивну самооцінку, слід подбати, щоб у неї не виникла нищівна стосовно самої себе самосвідомість.

Четверта стадія охоплює частково дошкільний вік (сьомий рік життя) та шкільні роки, коли дитина включається у систематичну організовану діяльність і здійснює її самостійно або у взаємодії з іншими людьми.

Протягом цього періоду дитина намагається завойовувати визнання і заслужити схвалення, здійснюючи різноманітну продуктивну діяльність. У неї розвивається любов до праці, здатність до самовираження в продуктивній роботі. Неправильний розвиток на цій стадії може призвести до появи в дитини почуття власної неадекватності. Запорукою подолання дитиною страху перед невдачами є розвиток працелюбності, рішучості домогтися успіхів, творче експериментування у всіх галузях. Але все це більше стосується шкільного віку.

“Образ Я” - складна установочна система, в якій прийнято виділяти декілька відносно автономних вимірів: ступінь когнітивної складності, виразності, послідовності, стійкості і самоповаги.

Ступінь когнітивної складності “образу Я” послідовно зростає від молодшого віку до старшого: дорослі розрізняють в собі більше якостей, ніж юнаки, юнаки - більше ніж підлітки, підлітки - більше, ніж діти; зростає і узагальненість усвідомлюваних якостей, причому це тісно пов'язано з розвитком інтелекту.

У процесі розвитку уявлення індивіда про фізичний світ набувають все більш абстрактного характеру. Розвиток здатності індивіда мислити абстрактно дозволяє йому розрізнити зовнішність або поведінку іншої людини і ті її внутрішні якості, які за цим стоять.

Процес самоконцептуалізації піддається віковій трансформації, заснованій на здатності розмірковувати і висувати припущення про свої внутрішні якості.

Якщо в юності за конкретною поведінкою вбачається наявність конкретних здібностей, що її визначають, мотивів особливого складу особистості, то в дошкільному віці цього немає. Тут, говорячи про рівень розвитку самооцінки, аналізуючи вербальне її вираження, ми можемо враховувати тільки когнітивну складність того чи іншого висловлювання дитини про себе. Діти молодші семи-восьми років описують людей за їх зовнішнім виглядом, перераховуючи поряд з індивідуальними властивостями описуваної особи її сім'ю, речі і різноманітні зовнішні обставини; їх описи прості, недиференційовані, а оцінки абсолютно неоднозначні (людина або хороша або погана).

Якщо до шести років відбувається процес скоріше примітивного відокремлення себе від інших, то далі дітям притаманна тенденція до розвитку і розширення сфери “Я”, яка характеризується такими напрямками:

ідентифікація із значимими іншими і різного роду предметами. Шестирічні діти в цьому плані переживають переломний період. Така трансформація обумовлена розвитком розумових здібностей дитини, а також розширенням її міжособистісних зв'язків.

Між сімома і дванадцятьма роками відбувається швидко збагачення психологічного словника, оцінки диференціюються. Зрушення в бік інтеграції відбувається приблизно в тринадцять років, коли підліток починає розглядати поведінку людей в різних контекстах: як прояв індивідуальних якостей, як наслідок попередніх обставин, як результат природних особливостей і т.д. Ця множинність контекстів руйнує попередній чорнобілий образ і робить можливим багатозначні оцінки: хороша людина, що опинилася в складній ситуації; поганий за своїми результатами вчинок, здійснений з добрих намірів і тому подібне.

Вікові зрушення в сприйнятті людини виражають, таким чином, у збільшенні числа описових категорій, появі гнучкості і визначеності в їх використанні, в підвищенні рівня вибірковості, послідовності, складності і інтегрованості цієї інформації, використанні більш тонких оцінок, у рості здібностей аналізувати і пояснювати поведінку людини в цілому, в посиленні турботи про виклад матеріалу, бажанні зробити його переконливим. Ті ж тенденції характерні для самоописів, які в підлітків стають значно більш особистісними і психологічними, що сильніше підкреслюють свої відмінності від інших людей. Після п'ятнадцяти років тенденція до психологізації описів і самоописів особливо підсилюється; головна увага зосереджується на виявленні детермінант поведінки.

В процесі індивідуального розвитку у людини складається уявлення не тільки про те, якою вона є, але й про те, якою б вона хотіла бути. Г.Олпорт показав, що люди якраз зайняті націленням свого життя на майбутнє (2).

У деяких дітей ідеальне "Я" знаходиться недалеко від реального, так що вони і не думають про самовдосконалення. В інших навпаки, егоїдеал - це віддалена мрія, те, чого потрібно досягнути. Спостерігаючи за поведінкою і реакцією декількох дітей одного віку, можна побачити, що кожен з них - індивідуальність. Те саме можна помітити і в дітей різного віку, але з однієї сім'ї. Брати і сестри живуть в одних і тих самих умовах, знаходяться під одним і тим самим впливом, виховними діями. Однак у

них спостерігаються різні реакції у прояві почуттів, в них різні інтереси і духовні потреби. В чому ж справа?

Індивідуальні відмінності полягають не тільки в тому, що в кожній дитині виявляються свої, властиві їй душевні якості. Справа в тому, що в одних дітей домінують одні якості, в інших - інші.

Індивідуальність дитини залежить від:

- вроджених біологічних задатків;
- впливу середовища, в якому живе дитина;
- особистої активності дитини;
- виховного впливу оточуючих людей.

В.Чудновський і В.Юркевич зазначають, що існує досить конкретна залежність між становленням людини як суб'єкта і її обдарованістю. "Прийняття суб'єктивного в людині, розновсюдження "однодумства", чемної виконавчості, сірості згубні для розвитку її здібностей. І навпаки, у виявах обдарованості людина розкривається як суб'єкт у всій своїй індивідуальній своєрідності" (15).

Обдарованість ґрунтується на сукупності особливих якостей особистості. Ця сукупність внутрішніх передумов, що виникли і стабілізувались в процесі індивідуального розвитку, і визначає успішність діяльності особистості в тій чи іншій галузі. А це є важливим моментом її майбутнього професійного самовизначення. В цьому контексті проводяться дослідження наукою акмеологією, предметом якої є вивчення об'єктивних та суб'єктивних факторів досягнення вершин у творчій діяльності. До об'єктивних факторів відносяться якість одержаного виховання і освіти; до суб'єктивних - талант і здібності людини, її відповідальність, компетентність у розв'язанні виробничих завдань.

Акмеологія, являючись новою міждисциплінарною галуззю наукового знання, що межує з усіма науками, які вивчають людину і які вивчає сама людина в процесі професійного становлення, важливими факторами досягнення (недосягнення) вершин професіоналізму виділяє: задатки, обдарованість, здібності, галант.

Здібності є результатом індивідуального розвитку особистості. Найбільш ясно вони виявляються у безпосередній діяльності людини в тій галузі, де вона якраз і володіє цими здібностями. Як правило здібності людини базуються не тільки на її вроджених якостях. Але при стимулюванні однієї здібності задатки інших навряд чи зможуть отримати

особливий розвиток. Тим не менше з історії ми знаємо і такі приклади. Для багатьох взагалі неможливий особливий розвиток їх вроджених здібностей. Вони малюють або складають вірші тільки для "домашнього вжитку", оскільки сьогодні для цих занять необхідна тривала специфічна освіта в результаті великого об'єму історично накопичених знань. Це обмежує можливість розвитку відразу декількох здібностей. Крім того розвинуті в одній галузі анатомо-психологічні і нейрофізіологічні якості можуть не допустити розвитку інших здібностей, хоч би для цього були певні вроджені задатки. У той же час в процесі розвитку будь-якої здібності формуються якості корисні в будь-якій справі: витримка, готовність до дії, вміння напружено працювати і тому под.

Знання сильних сторін дитини, що вже виявили себе, дозволяє скласти судження з приводу подальшого розвиваючого стимулювання здібностей.

Той вид діяльності, який найкраще вдається дитині до певного моменту часу, найчастіше тісно пов'язаний з її інтересами і почуттям задоволеності, яке вона пережила, займаючись з нею. Тому дитина з готовністю продовжує працювати в цьому напрямку і розвиває вже наявні в неї уміння. Врахування здібностей дитини необхідні не тільки для її розвитку, але й для того, щоб спрямувати її обдарування в відповідне русло. Розвиток здібностей пов'язаний з самостійною діяльністю дитини. Щоб добитися певних успіхів і набути деяких навичок, вона повинна ототожнювати себе з поставленою цією діяльністю метою (5, 148).

Розвиток здібностей вимагає від особистості дуже великих зусиль, застосованих в певному напрямку, щоб досягнути в майбутньому видатних результатів. Але, як зазначають Г.Мелхорн та Х.Мелхорн, особистість прикладає всі зусилля лише в тому випадку, якщо повністю зуміє проникнутися метою і змістом діяльності (5). Чим сильніший інтерес, тим, як правило, інтенсивнішою, глибшою і ширшою є здійснювана діяльність.

Мета кожної дії, що розвиває або стимулює здібності, повинна полягати у розвитку особистості, яка здатна домогтися в певній галузі незвичайних успіхів і готова застосувати для цього необхідні зусилля. З дитинства потрібно постійно розширювати мотивацію до великих досягнень. Підліток звикає на основі вже досягнутого постійно прагнути до більш важливих цілей.

Не будемо зупинятися на таланті і геніальності як вищих рівнях розвитку здібностей, а обмежимося проведенням вище аналізом значення останніх у становленні дитини як суб'єкта діяльності. Додамо, що особистість треба розвивати, знаючи позицію, яку вона займає в питаннях про суспільні відносини, її різноманітні зв'язки з оточуючим середовищем. Тільки тоді можна добитися дійсного розвитку всіх притаманних особистості можливостей, тільки тоді не принесе користь і подальшому розвитку суспільства, і самій особистості. Сучасний геній може бути пробуджений до життя тільки таким чином.

Підводячи підсумок, слід підкреслити, що при всій багатовимірності і багатоаспектності даної проблеми стрижневою є проблема визначення місця людини, її позиції в системі суспільних зв'язків, виявлення, заради чого і як використовує людина вроджене і набуте нею. Керуючись діяльним підходом до формування людини як особистості, ми розглядали процес засвоєння дитиною нових соціальних позицій, присвоєння людської сутності як результат руху, розвитку діяльності, маючи при цьому на увазі два моменти. З однієї сторони в діяльності, її суб'єкт-об'єктних лініях, які є формами реалізації соціальної сутності людини, відбувається розвиток дитини як розкриття її внутрішніх можливостей. З іншого - перед нами спеціально задана діяльність, яка становить умову розвитку особистості. Організована суспільством діяльність створює ту ситуацію, в якій відбувається формування відношень, потреб, свідомості і самосвідомості дитини. Тому, досліджуючи розвиток особистості в онтогенезі, ми акцентуємо увагу на пошуках можливостей побудови системи діяльності, що задається зовнішньо, яка забезпечує реальне переструктурування внутрішньої діяльності дитини і створює умови для її самоактуалізації, самоствердження, самовираження.

Розглядаючи онтогенез як форму соціального розвитку людини, становлення її як істоти соціальної, констатуємо, що різним віковим етапам властиві відмінності в самопізнанні, самореалізації, творчій активності, соціальній зрілості.

Такий підхід до розгляду онтогенетичного розвитку через призму соціального руху забезпечує пошук нових резервів особистісного становлення і можливостей оптимізації виховних впливів з урахуванням періодів особливої відкритості людини суспільним впливам.

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни.- М., 1991.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Перевод с англ. / Общ. ред. В.Пилиповского. - М., 1986.
3. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование.- М., 1968.
4. E.Erexon. Childhood and Society.- New York, 1963.
5. Мелхорн Г. Мелхорн Х. Гениями не рождаются: общество и способности человека: Книга для учителя / Перевод с нем. Г.Яцовой. - М., 1989.
6. Мерлин В. Проблемы экспериментальной психологии личности // Ученые записки Пермского педагогического института.- Пермь, 1970.- Т. 77.
7. Непомнящая Н. Становление личности ребенка 6-7 лет.- М., 1992.
8. Одаренные дети: Перевод с англ. /Общ. ред. Г.Бурменской и В.Слуцкого.- М., 1991.
9. Петровский А. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии.- 1984.- № 4.
10. Платонов К. Личность и труд.- М., 1965.
11. Спиркин А. Сознание и самосознание.- М., 1972.
12. Фельдштейн Д. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии.- 1985.- № 6.
13. Фельдштейн Д. Психология развития личности в онтогенезе.- М., 1989.
14. Филипчук Г. Знаете ли вы своего ребенка?: Книга для родителей / Перевод с польск.- 4-е изд., доп.- М., 1989.
15. Чудновский В., Юркевич В. Одаренность: дар или испытание.- М., 1990.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

У багатьох видах діяльності спілкування є важливою умовою реалізації потенційних можливостей особистості: в політиці, ідеології, управлінні, у вихованні і освіті, на телебаченні і радіо та ін. Увага до особливостей спілкування, механізмів взаємодії - одна з характерних прикмет нашого часу. Актуалізується значення діалогового спілкування в міжособистісних стосунках. Мова йде про перехід від авторитарного стилю взаємодії до демократичного, який базується на гуманістичних засадах і принципах.

Непрофесіоналізм у спілкуванні породжує страх, невпевненість, послаблення пам'яті, уваги, працездатності, порушення динаміки мови, і як результат, в учасників взаємодії з'являються стереотипи висловлювання, конформність поведінки. В самих негативних своїх формах авторитарний стиль спілкування може проявитися в схильності нав'язувати свою думку і волю іншим, в агресивності, принциповій нездатності до діалогу. Все це створює умови для виникнення стійкого негативного ставлення людей один до одного. Професійне міжособистісне спілкування учасників взаємодії повинно знімати подібні стани, викликати прагнення до оптимальної реалізації можливостей і здібностей суб'єктів спілкування, переживати радість від контактів, впевненість у власних силах.

Одним з найважливіших напрямків оптимізації міжособистісного спілкування є підготовка до нього учасників взаємодії, формування у них готовності здійснювати міжособистісне спілкування на високому рівні, тобто на рівні міжособистісного діалогу. Мовиться про комунікативну підготовку суб'єктів міжособистісного спілкування.

Характеристика міжособистісного спілкування як діалогічного співпадає власне з характеристикою будь-якої справжньої взаємодії, в якій рівність позицій, відносини співучасті рівноправних партнерів, відношення співпраці, складають найістотнішу особливість спілкування. Про певний вплив людей один до одного, про ту чи іншу зміну особистості під впливом іншого чи інших людей, можна говорити лише тоді, коли між

ними відбувається безпосереднє чи опосередковане спілкування. Лише через взаємний перетин і взаємне проникнення сфер життєдіяльності людей індивід знаходить доступ до іншого і одержує можливість впливати на нього або самому одержувати вплив іншого. Для цього необхідно "проникнути" в сферу життя іншої людини, включитися в орбіту її активності, включити її в орбіту власної активності. Це можливо зробити через міжособистісне спілкування.

Міжособистісні відносини формуються під впливом безпосереднього соціокультурного контексту, етнопсихологічних умов життєдіяльності людини. Все, що відбувається в межах міжособистісних відносин, змістово зумовлене певним типом соціально-економічних, морально-етичних відносин. Самі міжособистісні відносини формуються всередині цих типів відносин. Отже, міжособистісна взаємодія має суб'єктивне, персоніфіковане, особистісне забарвлення. Розрив, порушення гармонії між суспільними відносинами і міжособистісним спілкуванням призводить до деформації особистості, порушення її розвитку, зниження соціальної активності, ізоляції особистості. Міжособистісне спілкування може розглядатися не тільки з позицій зовнішньої комунікації, але й як внутрішнє джерело активності особистості, що дає людині можливість вибору різних варіантів поведінки, діяльності і спілкування.

Особливістю спілкування на міжособистісному рівні є його направленість на індивіда, який в процесі своєї життєдіяльності відчуває на собі вплив макро- і мікросередовища. Одна особистість засвоює цей вплив вибірково, вона оцінює, приймає або не приймає ті чи інші цінності, тобто становлення людини проходить в результаті усвідомлення і переживання нею тої реальності, в якій вона живе, свого місця та себе самої в ній.

У наукових працях вчених (1, 2, 3) підкреслюється, що в залежності від результативності можна говорити про три рівні міжособистісного спілкування: високий (або продуктивний), середній (малопродуктивний), низький (непродуктивний). Високий рівень спілкування передбачає позицію, при якій партнери повинні бути в своїх відносинах щирими, без страху висловлювати свою думку, в тому числі сумніви стосовно дій взаємодіючих.

Міжособистісне спілкування може виражати як суб'єкт-об'єктні так і суб'єкт-суб'єктні відносини. У випадку суб'єкт-об'єктних відносин спілку-

вання є не ефективним, малопродуктивним, адже тут відбувається односторонній вплив на свідомість індивіда. При такій взаємодії контакт між партнерами здійснюється за наперед заданою схемою. Провідна роль належить суб'єкту. Взаємодії тут нема, а є тільки вплив суб'єкта на об'єкт. Психологічними механізмами в даному випадку є повчання, інструктаж, маніпулювання тощо. Подібні стосунки в процесі спілкування властиві авторитарному стилю. Гуманізація та демократизація життя суспільства передбачає інший тип взаємодії: суб'єкт-суб'єктні відносини, у процесі яких відбувається співробітництво, співучасть. При цьому основним механізмом психологічного впливу є переконання (3, 27).

Високий рівень взаємодії передбачає відношення до партнера як до індивідуальності, як до самої великої цінності. Отже, важливий параметр спілкування - індивідуалізованість. Суб'єктами спілкування є люди, які відрізняються індивідуальними особливостями, вносять у спілкування свій внутрішній світ. Перш за все це стосується міжособистісного спілкування, яке виникає із самої потреби особистості в спілкуванні.

Процес спілкування багатфункціональний. Функціональну структуру його складають процеси міжособистісного відображення, емоційного взаємовідношення та індивідуальні способи взаємозвернення сторін, що спілкуються одна з одною або моделі поведінки. У відповідності з цим психологічний (в тому числі виховний) результат спілкування репрезентується у комплексному впливі на процеси відображення, відношення і звернення (4, 3-27).

У соціальній психології є різні підходи щодо класифікації функцій міжособистісного спілкування. Перший клас охоплює всі ті процеси, які можуть бути описані як передача-прийом інформації. Тут важливо підкреслити нерозривність цих двох моментів інформаційної взаємодії між людьми: будь-яка передача інформації передбачає, що її хтось приймає. Другий клас функцій спілкування відноситься до регуляції поведінки. Психічне відображення забезпечує не тільки пізнання людиною навколишньої дійсності і самого себе, але і регуляцію її поведінки, в тому числі і діяльності. В умовах спілкування регулятивна функція психіки проявляється специфічним чином. Завдяки спілкуванню, індивід дістає можливість регулювати не тільки свою власну поведінку, але й поведінку інших людей, а разом з тим відчувати регулюючий вплив з їх боку. Саме в процесі взаємної регуляції формуються і проявляються феномени, що

властиві спільній діяльності: сумісність людей, яке може відноситись до різних психологічних якостей і мати різні рівні, загальний стиль діяльності, синхронізація дій і т.д., в цьому процесі здійснюється взаємне стимулювання і взаємна корекція поведінки.

Афективно-комунікативні функції спілкування належать до емоційної сфери людини. В процесі спілкування люди не тільки передають інформацію одне одному або здійснюють один на одного той чи інший регулюючий вплив. Спілкування - важлива детермінанта емоційного стану людини. Увесь спектр специфічно людських емоцій виникає і розвивається в умовах спілкування людей. В процесі спілкування можуть змінюватися як модальність, так і інтенсивність їх емоційних станів: відбувається зближення цих станів або їх поляризація, взаємне підсилення або послаблення.

Оскільки спілкування є багатогранним процесом, Б.Номов вважає, що функції можна класифікувати і за іншими ознаками. Він виділяє такі функції, як організація спільної діяльності, пізнання людьми один до одного, формування і розвиток міжособистісних відносин. А.Брудний в якості основних робочих функцій виділяє інструментальну функцію, необхідну для обміну інформацією в процесі управління і спільної праці; синдикативну, яка знаходить своє відбиття у згуртуванні малих і великих груп; трансляційну, необхідну для навчання, передачі знань, способів діяльності, оціночних критеріїв; функцію самовриження, орієнтовану на пошук і досягнення взаємного розуміння (5, 30).

За критерієм "мега спілкування" можна виділити наступні функції: 1) контактна, мета якої - встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому і передачі повідомлення і підтримання взаємозв'язку в формі постійної взаємоорієнтованості; 2) інформаційна, мета якої - обмін повідомлення, тобто прийом-передача яких-небудь даних у відповідь на питання, а також обмін думками, задумами, рішеннями тощо; 3) спонукальна. Її мета - стимуляція активності партнера у спілкуванні, що спрямовує його на виконання тих чи інших дій; 4) координаційна, мета якої - взаємне орієнтування і узгодження дій при організації спільної діяльності; 5) функція розуміння. Її мета - не тільки адекватне сприйняття і розуміння сутності повідомлення, але й розуміння партнерами один одного; 6) емотивна, мета якої - виклик у партнера потрібних емоційних переживань і станів; 7) функція встановлення відносин, мета якої - усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжосо-

бістісних та інших зв'язків, в яких належить діяти індивіду; 8) функція здійснення впливу, мета якої - зміна стану, поведінки, особистісно-змістовних утворень партнера, в тому числі його намагань, думок, рішень, дій, потреб, активності тощо (6, 245).

У роботах психологів позначені також соціальні функції міжособистісного спілкування. Головна - пов'язана з управлінням громадсько-трудовими процесами. Друга функція спілкування полягає у встановленні людських відносин. В утворенні спільності полягає ще одна функція спілкування. Вона спрямована на підтримку соціально-психологічної єдності в групах. Ця функція пов'язана з комунікативною діяльністю, сутність якої полягає у створенні і підтримці конкретного взаємозв'язку людей в групах. Комунікативна діяльність у спілкуванні допускає інформаційний обмін знаннями, відносинами і почуттями між людьми, тобто вона має на меті передачу-сприйняття індивідумом і громадського досвіду. Серед соціальних функцій міжособистісного спілкування важливими є функції наслідування досвіду та зміни особистості. Остання здійснюється на основі механізмів сприйняття, наслідування, переконання, зараження.

Аналіз наукової літератури і вивчення специфіки суспільно-політичної діяльності дозволяють виділити такі основні функції міжособистісного спілкування у цій галузі знання (7, 18-21):

1) *соціально-психологічного відображення*. Спілкування виникає як результат і як форма свідомого відображення партнерами особливостей протікання взаємодії. Соціально-психологічний характер цього відображення проявляється в тому, що головним чином через мовну і інші форми сигналізації елементи ситуації взаємодії, що сприйняті і перероблені окремою людиною, стають реально дійсними для його партнерів. Спілкування виступає не стільки як обмін інформацією, скільки як процес спільної взаємодії і впливу. В залежності від характеру цих взаємовпливів відбувається узгодження, уточнення, взаємне доповнення змістовної і кількісної сторін "індивідуального" відображення з утворенням групової думки як форми колективного мислення людей, або, навпаки, зігннення думок, їх нейтралізація, подавлення, як це буває при міжособистісних конфліктах і неадекватних взаємовпливах (припиненні спілкування);

2) *регулятивну*. В процесі спілкування здійснюється безпосередній або опосередкований вплив на члена групи з метою зміни або збереження на тому ж рівні його поведінки, дій, стану, загальної активності,

особливостей сприйняття, системи цінностей або відносин. Регулятивна функція дозволяє організувати спільні дії, планувати і узгоджувати, координувати і оптимізувати групову взаємодію членів колективу. Регуляція поведінки і діяльності є метою міжособистісної комунікації як компоненту предметної діяльності і кінцевим її результатом. Саме здійснення цієї важливої функції спілкування дозволяє оцінити ефект спілкування, його продуктивність або непродуктивність;

3) *пізнавальну*. Ця функція полягає в тому, що внаслідок систематичних контактів у ході спільної діяльності члени групи оволодівають різними знаннями про самих себе, своїх друзів, способи найбільш раціонального вирішення поставлених перед ними завдань. Оволодіння відповідними вміннями і навичками, можлива компенсація недостатніх знань в окремих членів групи і досягнення ними необхідного взаєморозуміння забезпечуються саме пізнавальною функцією спілкування у поєднанні з функцією соціально-психологічного відображення;

4) *експресивну*. Різні форми вербального і невербального спілкування є показниками емоційного стану і переживання члена групи часто в супереч логіці і вимогам спільної діяльності. Це своєрідний вияв свого ставлення до того, що відбувається через звернення до іншого члена групи. Деколи неспівпадання у способах емоційного регулювання можуть привести до віддалення партнерів, порушення їх міжособистісних відносин і навіть до конфліктів.

5) *соціального контролю*. Способи вирішення завдань, певні форми поведінки, емоційного реагування і відносин мають нормативний характер. Їх регламентація за допомогою групових і соціальних норм забезпечує необхідну цілісність і організованість колективу, погодженість спільних дій. Для підтримки погодженості і організованості групової діяльності використовуються різні форми соціального контролю. Міжособистісне спілкування здебільшого виступає в якості негативних (осуд) або позитивних (схвалення) санкцій. Слід, однак, відмітити, що не тільки схвалення або осуд сприймається учасниками спільної діяльності як покарання або заохочення. Нерідко і відсутність спілкування може сприйматися як та чи інша санкція;

6) *соціалізації*. Ця функція - одна із найбільш важливих в роботі суб'єктів діяльності. Включаючись у спільну діяльність і спілкування, члени групи засвоюють не тільки комунікативні вміння і навички, що дозво-

ляють їм ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Хоча вміння швидко оцінити співбесідника, орієнтуватись в ситуації спілкування і взаємодії, слухати і говорити відіграє важливу роль в міжособистісній адаптації людини, ще більше значення мають вміння діяти в інтересах групи, доброзичливе, зацікавлене і терпляче ставлення до інших членів групи.

Аналіз проблематики міжособистісного спілкування дозволяє виділити такі його види:

1. За наявністю та перевагою тих чи інших комунікативних засобів розрізняють мовне, немовне, комбіноване спілкування.

2. За ситуацією і включеністю в провідну діяльність спілкування є ділове, або діяльне, "вільне", або позадіяльне. Міжособистісні контакти поза основною, провідною діяльністю - надзвичайно важливий вид спілкування, він суттєво розширює звичне коло спілкування суб'єктів діяльності.

3. За змістовним зв'язком із завданнями спільної діяльності виділяють спілкування, що безпосередньо пов'язане або ж не пов'язане безпосередньо з рішенням завдань.

4. За статусом комунікантів спілкування може бути функціонально-рольовим (керівник-підлеглий) або неформальним (спілкування між друзями).

5. За спрямованістю або орієнтованістю звернення спілкування є особистісно-орієнтоване (звернення адресовані конкретному члену групи) і соціально-орієнтоване.

6. За результативністю та досягненим ефектом існує необхідне (міжособистісні контакти, без яких спільна діяльність стає практично неможливою), бажане (міжособистісні контакти, що сприяють більш успішному рішенню виховних і інших завдань), нейтральне (міжособистісні контакти, що не заважають, але й не сприяють рішенню задач) і небажане (міжособистісні контакти, які ускладнюють досягнення завдань спільної діяльності) спілкування (7, 16-17).

Останній вид міжособистісного спілкування має відношення до питання про продуктивність і непродуктивність міжособистісних контактів і до критеріїв їх оптимальності. Безпосередній або опосередкований вплив того чи іншого виду спілкування може виявлятися у досягненні певного результату діяльності (високого або низького), сприятливих або несприятливих соціально-психологічних і психолого-педагогічних змін.

У цілому досвід спілкування, що набувається в ході спільної діяльності і поза нею, може бути суттєво розширений, якщо суб'єкт діяльності розуміє, які важливі соціалізуючі наслідки мають міжособистісні контакти членів групи. Спілкування в групі, члени якої знаходяться, здавалося б, в одній ситуації і мають ніби однаковий статус в колективі, може суттєво різнитися. Пояснити цю відмінність в ряді випадків неможливо без знання індивідуально-фізіологічних і етнопсихологічних властивостей членів групи. Знання залежності між особистісними властивостями і типом комунікативної поведінки дозволить суб'єктам діяльності в певній мірі прогнозувати характер міжособистісного впливу учасників взаємодії

Література:

1. Грехнев В. Культура педагогического общения.- М., 1990.
2. Деркач А., Орбан Л. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности.- М., 1995.
3. Орбан Л. Акмеологическая концепция нравственного становления личности.- М., 1992.
4. Бодалев А., Ковалев Г. Психология общения и практика идейно-воспитательной работы. Социально-психологические основы организованности коллектива школьников и студентов.- Курск, 1986.
5. Брудный А. Понимание и общение.- М., 1989.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.Петровского, М.Ярошевского.- 2-е изд.- М., 1990.
7. Деркач А., Кузьмина Н. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма.- М., 1993.

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

Сучасний стан суспільного розвитку характеризується комплексом соціально-економічних, духовних, політичних, ідеологічних суперечностей. Кризовий стан економіки знайшов своє відображення і у духовній сфері суспільства. Соціальний песимізм, зневіра, холодна байдужість до державотворчих процесів, насильство, наркоманія, проституція - такий, далеко неповний перелік тих криміногенних явищ, які, дедалі частіше, характеризують теперішнє молоде покоління. Політична, соціальна нестабільність поглиблює ідейний вакуум, породжує процес дегуманізації духовних здобутків українського народу. Мас місце невпинний ріст злочинності серед молоді. Щодооби в Україні (за даними правоохоронних органів) фіксується в середньому, понад півтори тисячі злочинців. Злочинний світ невпинно росте за рахунок молоді.

Залишається актуальною суперечність між вимогами суспільства, яке переживає етап соціально-економічних реформ і перетворень та намаганнями самої особистості до розвитку і самореалізації. Вирішення даної проблеми вимагає від соціальних інститутів, які безпосередньо займаються вихованням підростаючої молоді, створення оптимальних умов для повноцінного розвитку молодшої особистості.

Пріоритетним напрямком виховання є ... утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, працелюбності, інших добродійностей (4, 16). Усвідомлення молодою особою загальнолюдських вартостей, ідеалів є основою морального розвитку особистості. При цьому, виховний ідеал виступає метою виховання, детермінантою морального розвитку особистості.

При глибокому аналізі потужних націй, режимів, які існували при цьому, приходимо до висновку, що всі вони мали або мають свій ідеал, який в залежності від багатьох умов та факторів або завоював людські душі, або ж, навпаки, викликав різке невдоволення. Як тільки національна ідея, за якихось причин, втрачала здатність полонити людські душі,

при цьому залишаючись тільки складовою самої ідеології, то нації, які б вони не були потужними, втрачали свою могутність.

Так швидкі темпи формування і розвитку большевицького виховного ідеалу можна пояснити, перш за все, тоталітарним характером даної системи. Суспільне життя повністю контролюється і ніяка критика при цьому недопустима, і по-друге, при формуванні виховного ідеалу велика увага приділяється вихованню молоді. Хоча дана увага різко відрізняється від тієї, яку приділяли уряди демократичних країн.

Нинішні суспільнотворчі процеси в українській державі вимагають від кожної людини максимальної мобілізації всіх зусиль. Зростає значення процесу взаємодії тих, хто виховує, і тих, кого виховують, в ході якого обидві сторони покликані стати поряд у пошуку істини. На жаль, сьогодні у практиці спостерігається досить низька ефективність даної взаємодії, переводячи останніх у пасивного спостерігача. В учнівському середовищі, зокрема у підлітків, спостерігається різкий ріст зневіри та апатії до державотворчих процесів, гостро стоїть проблема дитячої та підліткової злочинності. Тому і надалі залишається актуальною проблема формування виховними системами загальноосвітніх шкіл гуманістичних виховних ідеалів та національного досвіду.

Вирішення даної проблеми потребує системно-комплексного підходу, що ґрунтується на глибокому аналізі впливу виховного потенціалу на підростаючу молодь. Тому, основними завданнями психолого-педагогічної науки, на сучасному етапі, повинні стати як теоретична розробка, обґрунтування, так і апробація надійної виховної системи щодо продуктивного вирішення задач морального становлення підростаючого покоління. У вітчизняній психолого-педагогічній практиці повинні розглядатися і вирішуватися проблеми національного виховання не якоїсь абстрактної особистості, а людини, що діє і розвивається на даному етапі суспільного розвитку і в певному етнічному середовищі. Виховні ідеали повинні формуватися на ґрунті народних моральних вартостей "... з їх високим розвитком гідності своєї, пошануванням гідності чужої, любові до певних, ustalених зверхніх форм, етикету і добрих манер і т.п. (3, 151).

Як свідчить життєва практика: "сповнення національного ідеалу високими загальнолюдськими цінностями і тверда воля втілювати свій ідеал у реальні відносини - необхідна і першочергова умова всілякого процесу та процвітання народів" (5, 29). В основу національної свідомості

повинні лягти моральні якості, засновані на християнських засадах, усвідомлення особистої гідності, честі, любові до отчого дому, готовність стати до боротьби за незалежність держави.

Проблема морального розвитку особистості підлітка набирає своєї специфічності, особливо на даному етапі суспільного розвитку. Неповнолітні попадають у широке коло різної інформації, яка має на них як позитивний, так і негативний вплив. Даний процес знаходиться на стадії перехідного періоду - від старої малоефективної моделі до нової, що базується на принципах демократичності, системності і гуманізму. Дане твердження є характерною особливістю самого процесу морального виховання.

При формуванні виховного ідеалу повинні враховуватися сучасні тенденції розвитку і становлення українського школярства, динаміка їх ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів. У виховному ідеалі повинно кристалізуватися ціннісне бачення людини, актуальне для конкретного часу і конкретного суспільства, опосередковане ідеологічними, моральними, естетичними і т.д. установками. В центрі уваги виховної системи повинна стояти особистість учня, її самоцінність, здатність до розвитку та саморозвитку. Тільки на основі цілісного поспання моральних і християнських вартостей з народною духовністю і патріотизмом повинні формуватися засади становлення особистості.

Важливим моментом у моральному розвитку особистості підлітка повинен стати чітко відпрацьований механізм передачі духовної спадщини народу: його ідеалів, вартостей. Тільки при глибокому усвідомленні ваги спадщини свого родоvodu, історії, культури, власного народу підлітки починають відчувати гордість за свій народ, засвоювати ідеали честі, добродійності, самопожертви в ім'я держави. У свідомості неповнолітніх відбувається переоцінка і засвоєння моральних вартостей, світоглядних позицій. Особистість підлітка є тільки тоді високо розвинутою і освіченою, коли глибоко усвідомлює батьківську гурботу та піклування, виражаючи при цьому свою щиру вдячність. Усвідомлення цільності моральних вартостей сім'ї, сприйняття сімейних виховних ідеалів сприяє формуванню у неповнолітніх відповідальності за виховання та долю своїх майбутніх дітей.

Однак, слід мати на увазі, що сучасна молодь вибірково ставить до цінностей, що їй намагаються передати. У своїх діях вона сама вносить

елементи новизни в життя, цим самим збагачуючи його. Поділ між прогресивним і регресивним слід шукати не між поколіннями, а між передовими і відсталими їх представниками. Теж саме можна сказати і про систему традицій, виховних ідеалів, які детермінують формування системи моральних впливів. “Основним у традиціях є здобутки духовної культури і передовсім народні ідеали, що міцно пов’язані із світоглядом, релігією і мораллю. Коли ідеали ці високі і здорові, то це перша запорука того, що нація з честю витримас найтяжчі іспити історії і збереже себе в найтяжчих умовах внутрішнього і міжнародного життя” (1, 103). Будь-яке суспільство саме у традиціях може себе стверджувати, адже це “синтезовані, підпорядковані національному ідеалу вірування, способи мислення, почування, прагнення, страждання, норми поведінки попередніх поколінь” (5, 31). У даному випадку традиції українського народу слугуватимуть відповідним духовним джерелом виховних ідеалів. “Хто не знає сильною і славної минувшини своєї нації, то їй не може її правдиво любити і для неї посвячувати життя...” (9, 39).

В.Янів виділяє різні аспекти виховного ідеалу: загальнолюдський, релігійний, національний, становий чи класовий. В житті вони поєднуються автоматично. “Національний виховний ідеал не потребує, і навіть не повинен, чи не сміє заперечувати загальнолюдського ідеалу, а навпаки: національний виховний ідеал базується і впливає із загальнолюдського; розуміння шляхетної людини понаднаціональне та понадпростірне, повною мірою понадчасове” (10, 199).

Слід зазначити, що показники морального зростання особистості підлітка з’являються не самі по собі, а в міру успішного просування на шляху еволюції. В основі механізму морального росту особистості підлітка лежить напружена внутрішня концентрація психічної активності, яка виявляється саме в чутливості особистості до зовнішніх виховних впливів. Чим вища психічна активність підлітка, тим змістовним стає його внутрішній світ, його особистісна поведінка. Глибоке розуміння підлітком духовної спадщини свого народу, діалектики розвитку його культури сприяє формуванню в нього почуття гордості щодо своєї причетності до державної нації. Важливим критерієм національної свідомості підлітків є вміння обґрунтувати своє шанобливе ставлення до національних ідеалів. Перед кожним підлітком стоїть завдання глибокого усвідомлення ваги виховних впливів, вірності і відданості їм, готовності стати на їх захист.

Рівень морального розвитку особистості підлітка визначається, насамперед, наявністю певного соціального досвіду, за допомогою якого неповнолітній проявляє себе у виборі власних дій. Можливість власних альтернативних рішень, які не суперечитимуть моральним нормам, зростає в міру того, як збагачується його життєвий досвід моральними та етичними знаннями. На основі отриманих в ході життя моральних знань розвивається здатність вдосконалювати власну поведінку. Зовнішні виховні впливи трансформуються у внутрішні потреби, яким відповідатиме поведінка підлітка. Так починає формуватися моральний фундамент особистості, розвивається здатність до свідомого регулювання власних вчинків і співвідношення їх із суспільними.

Формуючи високу моральну особистість через систему виховних ідеалів слід враховувати, що даний виховний механізм працює тільки через психологічний ефект, а саме під впливом психічних станів, переживань, вольового напруження. Особистість підлітка сприймає і засвоює зовнішні виховні впливи через систему складених виховних механізмів її психічної діяльності. Тому будь-який виховний метод повинен бути психічно гнучким і проникливим, який у своїх діях спиратиметься на різні моральні сфери особистості.

Реалізація змісту морального виховання неповнолітніх досягається через впровадження у виховну систему морального ідеалу. Під яким слід вважати - “... поняття моралі, в якому виражаються вимоги суспільства до людей у вигляді конкретного образу морально-досконалої особистості, що втілила кращі якості українського народу і схвалені цивілізованим світом, уявлення про зразок поведінки і стосунків між людьми, що стають стимулом і метою розвитку людини та суспільства” (2, 30). Підліток повинен усвідомити, що від нього вимагається, і як, за якими принципами йому необхідно будувати свої взаємовідносини із оточуючими його людьми. Відданість національним ідеалам становитиме тверду основу, на якій будуть відкладатися всі моральні цінності суспільства, в результаті чого людство отримає високоморальну особистість з християнськими поглядами на навколишній світ, особистість високих гуманних ідеалів.

Процес формування ідеалів “... становить собою грані моральної діяльності особи, які розкривають зусилля для її світоглядної орієнтації, морального самовизначення” (7, 30). Як компонент моральної свідомості, ідеал виступає у вигляді зразка для наслідування, за яким підліток може

будувати життєві плани в сукупності із найбільш значущими для нього моральними якостями. У даному випадку, моральний ідеал, який детермінує вибір практично всіх інших цінностей, і визначає загальну ціннісну спрямованість свідомості і поведінки підлітка. Його вплив на становлення особистості підлітка. Його вплив на становлення особистості підлітка проявляється тільки у поєднанні з моральними домаганнями і потребами і є стимулом до конкретної діяльності, яка відповідає нормам моралі.

Ідеал у підлітків стимулює розвиток самосвідомості і потреби у самовдосконаленні. Адже саме у підлітковому віці відбувається заміна простого наслідування осмисленим ідеалом, і це одна із важливих особливостей даного віку. Тому процес формування ідеалу повинен проходити диференціацію: поряд із загальними повинні виховуватися і індивідуально-специфічні риси. Виховний процес необхідно направляти так, щоб моральний ідеал поєднував у собі поряд із високими моральними якостями, те, що спонукає підлітків до суспільної активності, формує почуття обов'язку.

Виконуючи роль важливого критерію самооцінки, взаємодіючи з іншими мотивами, виховний ідеал, як компонент самосвідомості особистості підлітка спонукає його до активного самовиховання. Ефективність його формування залежатиме від того, наскільки правильно вдається вибрати форми виховного впливу, які б викликали у свідомості підлітків відповідні емоції і переживання, на основі яких неповнолітні визначалися у правильності власних моральних виборів. Однак, слід мати на увазі, що навіть при наявності великої кількості виховних ідеалів, там, де підлітки не навчені прийомам самовиховання, процес морального становлення особистості зазнає певних труднощів, стаючи на шлях стихійного саморозвитку, а в окремих ситуаціях - може прийняти регресивний характер.

В основі розвитку потреби у виховному ідеалі, в усвідомленні його змісту лежать знання підлітків про оточуючу їх навколишню дійсність. Тому максимальне зближення виховного ідеалу з реальною дійсністю виступає важливою умовою його дієвості як основи морального розвитку особистості. Сутність слідування виховним ідеалам полягає у подоланні суперечностей між вже існуючим досвідом особистісної поведінки і духовними потребами, які є причиною впливу виховного ідеалу. Моральне вдосконалення особистості неповнолітнього можливе тільки на основі виховних ідеалів в процесі його активної суспільної діяльності. Ставлення

підлітка до праці є визначальним чинником морального світу. Виховання у неповнолітніх свідомого ставлення до матеріальної і духовної спадщини народу здійснюється саме через виховні ідеали, на багатому підґрунті народних ремесел, традиційних народних занять.

Засвоюючи виховні ідеали підліток формується як особистість. В ході його суспільної діяльності йому доводиться спостерігати, думати, міркувати, аналізувати факти і явища, узагальнювати їх, робити певні висновки, цим самим у нього виробляється реальний підхід до розуміння тих чи інших суспільних процесів, формується національний світогляд, який дає простір для становлення особистості, яка здатна відстоювати свою моральну позицію, інтелектуальну свободу, право на власну думку.

Література

1. Вашенко Г. Виховний ідеал.- Вид. 3.- Полтава, 1994.- Т. 1.
2. Гнутель Я. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика.- Терно-піль, 1996.
3. Грушевський М. На порозі України // Великий українець. Матеріали життя та діяльності М.С.Грушевського.- К., 1992.
4. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. - К., 1994.
5. Етнопсихологія: навчально-методичний посібник / За ред. Л.Орбан, В.Хруща. - Івано-Франківськ, 1994.
6. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх врахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / За ред. Л.Орбан. - Івано-Франківськ, 1996.
7. Костів В. Методика виявлення рівня моральної вихованості дітей із неповних сімей. - Івано-Франківськ, 1996.
8. Соціалізація особистості школяра / За ред. Л.Орбан.- Івано-Франківськ, 1996.
9. Цепелевич В. Нарід, Нація, Держава. - Вінниця, 1993.
10. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. - Мюнхен, 1993.

норм, оціночними уявленнями, які можна творчо застосовувати в регуляції своєї поведінки у багатстві різнопланових реальних ситуацій, конкретних життєвих умовах.

Еволюція проблемної ситуації у моральну проблему здійснюється з допомогою *моральних норм, цінностей і дій*. Моральні норми дають опору внутрішній моральній діяльності особи в тій чи іншій ситуації, допомагають її осмислити в руслі апробованого соціального досвіду, задають загальні, закономірні у соціальному плані рамки прояву моральної активності особи, прокладають соціально виправдані шляхи від проблем до процесів, від свідомості до поведінки.

Але одного нормативного механізму недостатньо для задоволення потреб особи до саморозвитку в життєвих умовах, що змінюються. У даному випадку проблемна ситуація не може бути перетворена в проблему індивідуального морального розвитку. З цією метою нормативний механізм взаємодоповнює ціннісний механізм, завдяки якому можливе обґрунтування власного шляху розв'язання моральної проблеми, моральне самовизначення особи у світі цінностей.

Цінності у системі моральної цілісності особи виступають у якості світоглядної орієнтації моральної свідомості. Як вказує М.Бурова-Ілієва, ціннісна орієнтація - це та якісна характеристика особи, яка найконкретнішим чином об'єднує психічне і соціальне в людині, впливає на гармонійне поєднання і розвиток її потреб, інтересів, мотивів, відносин, соціальних установок, спрямованості і займає важливе місце в регуляції її поведінки (2, 1). Моральна ціннісна орієнтація характеризується зв'язаністю, взаємообумовленістю різних конкретних ціннісних орієнтацій, наявністю домінуючої, стержневої орієнтації, що в багатьох випадках визначає характер всіх інших (у якості подібної домінуючої може виступати ціннісна ієрархія життєвих цілей, ідеалів).

Вищою формою моральних цінностей виступає ідеал. *Моральний ідеал* як цілісне уявлення про основну спрямованість життя людини, її роль в суспільстві, зразок людських відносин у всіх сферах життєдіяльності, включає й оцінку суспільних відносин, уявлень про інші конкретні цілі (трудова тощо), дану з точки зору добра і зла, справедливого і несправедливого. Як компонент моральної свідомості, ідеал виступає у вигляді зразка для наслідування, уявлень про бажані

цілі, життєві плани, сукупності найбільш значимих для особи моральних якостей і т.п.

Як вища в плані узагальнення цінність, моральний ідеал детермінує вибір практично всіх інших цінностей особи. У цьому сенсі він визначає загальну ціннісну спрямованість свідомості і поведінки людини, ніби цементує її цілісність. Основні функції ідеалу - оцінка дійсності, прогностична, цільова та інші - дієві, активно проявляються тільки у тому випадку, якщо він не залишається одним тільки фактом свідомості, а в поєднанні з моральними домаганнями і потребами особи виступає стимулом, спонукає до конкретної духовної і предметної діяльності.

Особливе місце в осмисленні ціннісно-мотиваційної сфери особи з точки зору цінностей належить таким моральним цінностям як свобода, рівність і братство; честь, гідність і совість; віра, надія і любов. Моральні пошуки у світі цінностей, формування ідеалів, вибір мети і необхідних засобів становить собою грані моральної діяльності особи, які розкривають зусилля для її світоглядної орієнтації, морального самовизначення.

В результаті таких пошуків створюються основні ціннісно-світоглядні *установки* особи, що впливають на дальший хід морального процесу на рівні даної першої підсистеми. Згідно положень Д.Узнадзе, установка - це специфічний стан суб'єкта, що характеризується готовністю до здійснення дій, спрямованих на задоволення його актуальної потреби (3, 170). Установки, на його думку, виробляються на основі життєвого досвіду людини, акумулюють в собі результати її виховання, спілкування з іншими людьми, навчальної і трудової діяльності. Нерідко одна установка безслідно щезає, інші завдяки частому повторенню або великій особистісній значимості фіксуються у психіці як стійкі утворення.

У певних ситуаціях установки актуалізуються, але їх втілення в конкретних діях і вчинках залежать від того, на якому рівні проходить поведінка: на *імпульсивному* чи *вольовому*. На першому з них імпульс породжує актуальну установку, і вона гут-таки переходить у дію, що не контролюється свідомістю. Для вольової поведінки (другий рівень) характерний акт об'єктивізації, що виявляється в усвідомленні ситуації, що виникла. Завдяки цьому людина отримує можливість "вивільнюватися від примусу імпульсу актуальної потреби і, значить, поставити питання про свою майбутню поведінку: тепер вона сама вирішує, як має чинити"

(4, 397). Причому зміст вирішення у конкретному випадку дуже часто відповідає основній закріпленій у житті установці особи (там таки, 406).

Вказана концепція установки розкриває механізм перегворення поглядів, переконань, цінностей у поведінкові акти, організуючи багатозначність особистісних якостей у цілісну структуру. Як вказує В.Водзинська, установка на рівні об'єктивізації служить психологічним механізмом формування і функціонування ставлення особи. Ціннісна орієнтація особи - конкретний прояв ставлення, що відбувається у формі фіксованих установок (5, 48-54).

Центральною детермінуючою ланкою у реальній внутрішній моральній діяльності людини є *моральні потреби* особи. Вони виступають основною рушійною силою, що спонукає особу до включення у моральну діяльність. Моральні потреби показують моральне стягнення особи стосовно дійсності і самої себе, ту міру її вимогливості, яка здатна стати вирішальною силою процесу, спрямованого на реалізацію ідеалів і вимог. Моральні потреби служать своєрідним пусковим механізмом, що виявляє боротьбу добра і зла, що й робить їх актуальним об'єктом морального виховання (6, 92).

Яскравим вираженням необхідності задоволення тієї чи іншої потреби є *інтерес*, що завершується у процесі мотивації. А.Титаренко визначає *моральний мотив* як свідомість (в тій чи іншій мірі), моральне спонукання особи. Причому власне моральний мотив буде тільки тоді, коли усвідомлення проходить через дихотомію добра і зла, тобто так чи інакше демонструючи переваги суб'єкта у світі цінностей.

У процесі формування мотивації поведінки особистість підходить до розв'язання проблеми. *Моральна мотивація* - це динамічна система, що становить не просту суму різних мотивів, а є спрямовуючою і організуючою їх цілісною системою. Їй властиві такі функції: оціночна, спонукальна, виправдально-захисна і прогностична.

Оціночна функція допомагає здійснювати контроль за спрямованістю поведінки до найбільш суттєвих для людини цінностей-цілей, визначає морально-ціннісний зміст вчинків, формує стійкі почуття моральної правоти, морального задоволення; з її допомогою моральні потреби не тільки зміцнюються, але й трансформуються у нові.

Спонукальна функція ґрунтується на розвитку волі й носить імперативно-наказовий характер, посилює здатність особи керувати своїми

емоціями, придушувати гідкі нахили й бажання, розширює можливості для утвердження у свідомості й поведінці моральних цінностей, гуманістичних ідеалів.

Виправдально-захисна функція дозволяє людині ухилятися від існуючих моральних вимог, зберігаючи при цьому видимість благопристойної поведінки. У цьому випадку можливі два варіанти: хибне моральне прогнозування, що ґрунтується на задоволенні аморальних цілей, відхилення від самоосуду, самоконтролю (деформована моральна мотивація) і правильне обґрунтування вчинку, здійснення автентично морального вибору, коли зміст виправдання правомірний і має глибоко критичний характер.

Прогностична функція допомагає визначити моральний зміст всього життєвого шляху людини, нерідко веде до перегляду застарілих норм і вимог.

Мотивація особливо актуальна в тому випадку, коли є можливість вибору, є різні варіанти задоволення однієї й тієї ж потреби. У цій ситуації має значення стимуляція поведінки. Як вказують дослідники, *стимули* - це такі спонукачі діяльності і активності людини, які опосередковують потреби і засоби для їх задоволення. З одного боку, вони сприяють перегворенню засобів задоволення потреб, а з іншого, формують самі потреби, способи їх задоволення, мотиваційну сферу, сильно впливаючи цим самим на особистість в цілому.

При цьому розрізняють *зовнішні і внутрішні* стимули. Дію стимулу можна зрозуміти, якщо розібратися у механізмі перегворення зовнішнього впливу у внутрішню спонукальну силу діяльності особи. Тільки у ході складної психічної діяльності, поєднаної із системою потреб особи, зовнішній вплив перегворюється у внутрішню спонуку до дії (7, 115). Сформована мотивація є важливим результатом морального процесу, але її якість проявляється тільки у *моральній діяльності*, співставленій з основами моралі у вигляді конкретного морального вчинку, лінії поведінки.

Моральна діяльність, включаючи різні форми моральної активності особи, виступає завершальним моментом морального процесу на рівні першої підсистеми. Моральна діяльність особи можлива у всіх вище виділених видах моральних відносин.

Отже, моральний процес на рівні першої підсистеми внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи є діалектичним процесом, у рамках якого реалізуються, проходячи перевірку умовами реального буття конкретної особи, проблемні ситуації. Зв'язок тієї чи іншої міри напруженості між середовищем і особою створює проблемну ситуацію, яка через моральну активність особи реалізується відповідно до властивих їй потреб, цінностей, установок в результаті складної системи мотивації (з можливим підключенням внутрішніх і зовнішніх стимулів) у моральну дію-відношення. Завершення даного процесу веде до встановлення моральності нового порядку (нового якісного рівня, спрямованого у позитивну чи негативну сторону), тобто до морального розвитку особи за рахунок впливу на моральні якості її моральних відносин. Відносини ж, як наявний зв'язок між моральними якостями особи і охарактеризованим циклом дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки, багаті її здатні на нові проблемні ситуації і т.д. (взаємодію вказаних компонентів див. у таблиці 1).

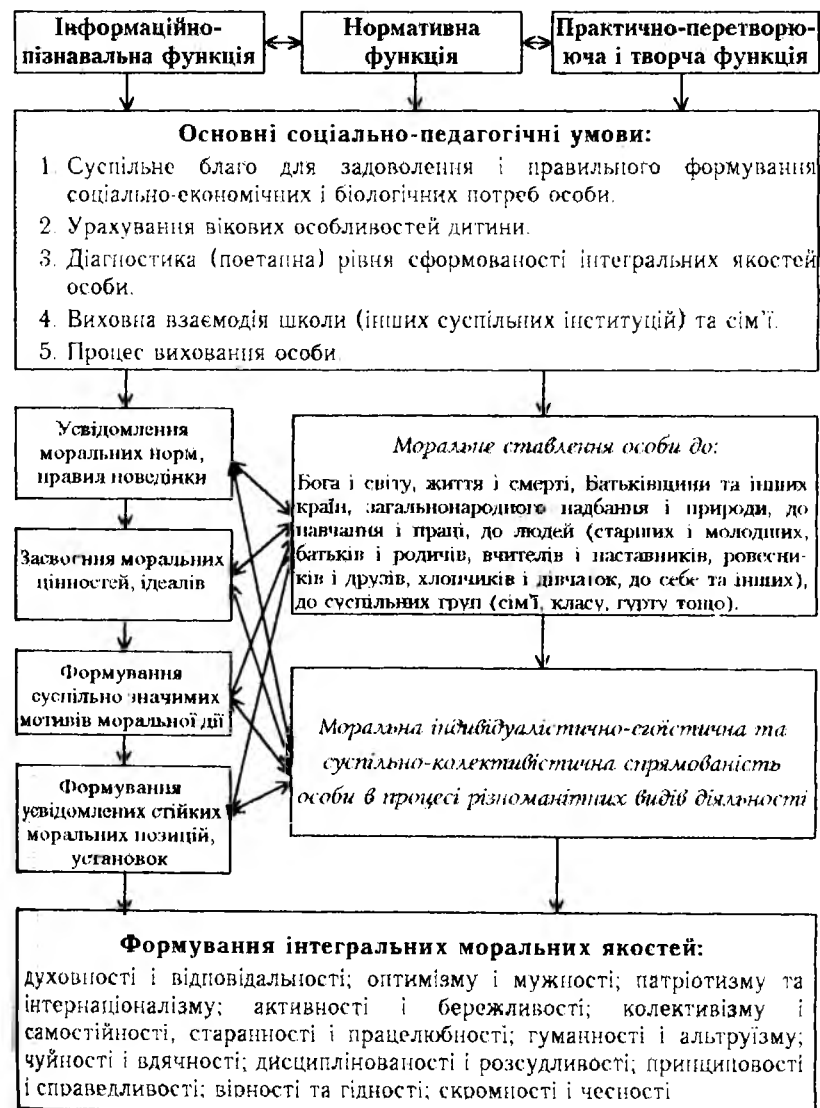
У результаті багаторазового відтворення всього циклу проходить збагачення однієї чи декількох разом взятих моральних якостей, актуальних для того чи іншого виду моральних відносин. Сукупність тієї чи іншої міри сформованих якостей досить суттєво впливає на моральну спрямованість, що пронизує всі інтегральні властивості особи. А сполука, поєднання виділених якісних інтегральних вузлів забезпечує появу і розвиток *системної властивості - загальної моральної вихованості особи*.

Інтегральні властивості умовно виділених трьох підсистем одночасно виступають одночасно основними показниками моральної вихованості особи. Ними (на рівні кожної з підсистем) є:

- *першої* (моральні дії як результат функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи) - усвідомлення основних елементарних норм і правил поведінки; рівень домагань особи відповідно до реальних умов її життєдіяльності у задоволенні основних потреб; сформованість моральних цінностей, ідеалів, закріплення установок; повнота розвитку і прояву функцій мотиваційної сфери;

- *другої* (моральні відношення особи до ... як можливість функціонування у вигляді регулятивної системи, що виявляється через актуальну моральну діяльність і можливість розвитку моральних якостей) -

Структурно-логічна схема взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування механізму моральної ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи



вироблені у процесі діяльності, спідкування і нагромадження досвіду суспільної поведінки моральні відношення особи до: життя, суспільства (Батьківщини, загальнонародного надбання і природи), суспільних груп (сімейної, класної тощо), навчання, праці, людей (старших і молодших, батьків і вчителів, ровесників і друзів, хлопчиків і дівчаток, себе);

- *третьої* (моральні якості і моральна спрямованість особи як дві лінії якісної характеристики інтегральної властивості, що формується) - сукупність моральних якостей (оптимізм, патріотизм, суспільна активність, бережливість, колективізм, дисциплінованість, старанність, працелюбність, гуманність, чесність, принциповість, відповідальність, самостійність тощо) і моральна спрямованість особи (суспільно-колективістична та індивідуалістично-егоїстична).

Для кожного з виділених показників необхідно визначити певні критерії і ознаки, що всебічно характеризують їх сутність. Відповідно з головним критерієм - стійкістю моральної позиції особи щодо проявлених ознак - доцільно виділяти п'ять рівнів вихованості вказаних вище інтегральних якостей: *ідеальний* - стабільно домінуюча позитивна моральна позиція; *високий* - стійка позитивна моральна позиція у ситуації суспільного, групового та особистісного контролю та індиферентна поза таким контролем; *середній* - індиферентна, нестійка моральна позиція; *низький* - нестійка моральна позиція у ситуації контролю і негативна поза нею; *найнижчий* - стійка негативна моральна позиція.

Аналогічно умовно виділяють відповідно до реально досягнутих результатів рівні загальної моральної вихованості особи: *високий* - переважаючий високий рівень основних інтегральних якостей у поєднанні з ідеальним та середнім рівнем окремих із них; *середній* - переважаючі середній і високий рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з низьким та ідеальним рівнем окремих із них; *низький* - переважаючі низький та середній рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з найнижчим і високим рівнем окремих із них; *найнижчий* - переважаючі найнижчий та низький рівні основних інтегральних якостей у поєднанні з середнім та високим окремих із них. *Ідеальний* загальний рівень моральної вихованості, як правило, виділяють тільки теоретично.

Звичайно, слід вказати на співвідносність виділених рівнів. Сутність дитячої особи не може бути розкрита з абсолютною точністю і виміряна математично в абсолютних даних, насамперед тому, що це - не постійна.

а змінна величина, яка інтенсивно формується у системі динамічних суперечливих суспільних відносин. Але, в результаті спеціального вивчення можна визначити (в тій чи іншій мірі достовірності) загальні позитивні тенденції, домінантність і міру розвитку виділених інтегральних якостей з допомогою сукупності методик. Вкажемо, що таке вивчення на даний час можливе тільки з науковою метою, оскільки ряд причин і, насамперед, трудосмість дослідження рівня прояву моральних відносин, не дозволяють здійснювати це в умовах навчально-виховної практики. Але вже сьогодні визначальним способом виявлення результативності процесу морального виховання школярів виступає озброєння вчителів, класних керівників, організаторів виховної роботи методикою вивчення рівня моральної вихованості особи.

Література

1. Костів В. Методологічні засади вивчення моральної вихованості особи // Збірник наукових праць філософського факультету: філософія, соціологія, психологія.- Івано-Франківськ, 1996.- Ч.1.
2. Бузова-Илиева М. Ценностные ориентации и их роль в формировании личности несовершеннолетних правонарушителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- М., 1982.
3. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологии установки.- Тбилиси, 1961.
4. Узнадзе Д. Доминанта.- М.-Л., 1966.
5. Водзинская В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании // Философские науки.- 1968.- № 2.
6. Ганжин В. Социалистическая нравственность как система: проблемы, процессы, отношения.- М., 1987.
7. Станкевич Л. Проблемы целостности личности: Гносеологический аспект.- М., 1987.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ДЕТЕРМІНАНТ НА ПРОЦЕС ЖИТТЄВОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКА В СІМ'І

Центральним аспектом проблеми розвитку і формування людини є розгляд та аналіз впливу "середовища" на психічний, особистісний і соціальний, фізичний і фізіологічний розвиток людей на різних вікових етапах.

Особливої актуальності цей аспект набуває під час вивчення процесу самовизначення дітей підліткового віку в умовах сучасної сім'ї.

Процес життєвого самовизначення підлітка у вітчизняній психології прийнято розглядати, насамперед, як "процес входження людини в суспільство, процес становлення особистості на основі засвоєння неко елементів культури і соціальних цінностей" (6, 40).

Певний час в педагогіці і психології існувала хибна думка про те, що дитина-підліток це об'єкт впливу ряду соціальних інститутів, що пасивно сприймає і засвоює все, що пропонує зовнішнє середовище. С. Рубінштейном було детально розроблене питання соціалізації в контексті проблеми детермінації, тобто за принципом: зовнішні причини діють, переломлюючись крізь внутрішні умови. Таким чином, соціалізацію слід розглядати як двосторонній процес: "людина не тільки адаптується до соціально-економічних, політичних, соціально-економічних норм, що складаються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й перетворює їх у власні цінності, орієнтації, установки завдяки активності індивіда" (6, 41).

Філософські, економічні, психолого-педагогічні, соціологічні та інші дослідження українського соціуму однозначно фіксують його кардинальні трансформації, оцінюючи стан суспільства як критичний, тобто формується якісно новий стан соціуму шляхом дезінтеграції через конфлікт.

Мова йде про загальну, комплексну, соціокультурну кризу, що охопила (з другої половини 80-х років) основні сфери життєдіяльності суспільства, сукупність соціальних стосунків, культуру. Не обминула вона і соціальну сферу, де виникла дезінтеграція суспільних груп та інститутів, типів відтворення суспільством своєї функціональності. Подібні глобальні трансформації передбачають появу нових соціальних норм, моделей поведінки, перерозподіл соціальних ролей, встановлення нових взаємозв'яз-

ків між соціальними інститутами. Таким чином, змінюється не тільки система відносин "дорослий-дорослий", але й система трансформацій суспільного досвіду підрастаючому поколінню (відносин "дорослий-дитина").

На думку вчених вплив соціуму обумовлений об'єктивним місцем, яке займає дитина в людських стосунках, тобто оточення людини, що формується найважливіша детермінанта її розвитку.

Вчені схематично поділяють оточуюче середовище на макросоціальний і мікросоціальний рівні.

Макросоціальний рівень - рівень стосунків соціальних груп.

Мікросоціальний рівень прийнято поділяти на зони найближчого оточення людини, а саме: сімейне оточення, близьке оточення (референтні групи, колективи професійної і суспільної діяльності, друзі); оточення малознайомих людей.

Суспільне оточення є найпоширенішим, всеохоплюючим завдяки поєднанню надбання минулого і можливостей майбутнього. Крім того суспільне середовище здійснює вплив на всі сфери життєдіяльності особистості. Найбільш важливими для процесу становлення особистості є ті елементи середовища, з якими дитина постійно активно взаємодіє. До них слід віднести: умови середовища (воно визначають умови міжособистісного спілкування), матеріальні передумови, фізіологічні дані дитини та її індивідуальні особливості.

Глибокі економічні і соціальні перетворення в суспільстві стали причиною кардинальних змін соціальної структури, а саме, привели до появи нових соціальних груп, до порушення співвідношення між соціальними групами, які починають відрізнятися за характером праці, статусом, доходами, рівнем освіти і культури, побуту. Це, в свою чергу, призводить до суттєвих деформацій в системі суспільних стосунків, зростають соціальні суперечності. Суттєві деформації інститутів влади, що не задовільняють економічні запити суспільства, породжують деформацію стосунків, тобто конкретних варіантів поведінки членів суспільства, їх взаємин і життєдіяльності. І як результат деформації стосунків - зміна соціальних цінностей і уявлень про них.

Підсилення даному процесу надає різке послаблення, до повного демонтажу, багатьох владних, а головне, правових механізмів, що регулюють поведінку людини в суспільстві.

Таким чином, зміна системи ціннісних орієнтацій та уявлень про них обумовлені зміною моделей поведінки, різних пропарків і груп населен-

ня, що породжена відставанням функцій соціальних інститутів від потреб розвитку суспільства. Це об'єктивний фактор.

Суб'єктивний фактор - індивідуальна соціальна поведінка "дорослого" - залежить від міри втрати особистісної ідентифікації з попередньою системою норм і життєвих цінностей.

Суттєві трансформації ціннісної системи суспільства спричиняють до таких негативних явищ, як порушення соціальних норм, ріст міжособистісних конфліктів, серйозні зміни в шкалі життєвих орієнтацій особистості, тобто зменшення долі соціальних цінностей та збільшення індивідуалістичних.

Негативізм сучасного стану макросоціального рівня має більшою мірою тимчасовий характер. Позитивні сторони, переваги суспільних процесів сьогодення мають нивдше потенційний характер і знайдуть своє виявлення у недалекому майбутньому.

Кінцева мета суспільних перетворень сьогодення - побудова демократичної, національної, правової держави. Демократизація суспільних процесів веде до створення широких можливостей самовизначення майбутньої особистості; реалізації її особистісних, професійних, індивідуальних особливостей і нахилів.

До соціокультурних детермінант життєдіяльності індивіда належать етнопсихологічні особливості оточення індивіда, психологічні характеристики і рівень загальної культури соціальної верстви чи прошарку, до якого належить індивід, психологічні особливості взаємин найближчого оточення індивіда сім'ї.

Процес особистісного самовизначення підлітка необхідно розглядати при обов'язковому врахуванні сумарного результату впливів зазначених детермінант.

Становлення особистості відбувається не тільки в певній системі соціально-економічних відносин суспільства, але й, одночасно, випробовує на собі суттєві впливи конкретного національного середовища. З перших днів життя дитина знаходиться у взаємодії з притаманними тільки даній нації особливостями побуту, певним стилем життєдіяльності, з елементами культури, національними традиціями, звичаями. Формування системи ціннісних орієнтацій відбувається через відчуття спорідненості з духовними цінностями своїх батьків, свого народу. Всі ці аспекти приводять до формування особливих рис національної психології.

Національно-психологічні особливості - це реально існуючі у національній свідомості соціально-психологічні явища, які виступають як

специфічні форми функціонування загальнолюдських властивостей психіки. Своєрідність національної психології виражається не в яких-небудь неповторних психологічних рисах, а в їх неповторному поєднанні, прояві певних звичаїв, історичних традицій, в діяльності, поведінці, вчинках (4, 47-49).

Повернення до національних традицій української історії та культури створює можливості для реалізації етнопсихологічних індивідуальних особливостей (своєрідність сфери мотивацій, інтелектуально-пізнавальної, емоційної, волевої, комунікативної) підрастаючого покоління та значного полегшення процесу входження не тільки в соціальне, але і в національне середовище.

Національно-психологічні особливості, які сконцентровані у собі специфіку соціально-психологічних феноменів, мають здатність детерминувати характер функціонування психологічних явищ. Вони не завжди піддаються безпосередньому впливу об'єктивної дійсності, що робить їх консервативними і стійкими (4, 22-32).

Дослідження етнопсихологічних особливостей передбачає вивчення національної свідомості, інтересів і ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, комунікативної діяльності, етичних стереотипів.

До етнопсихологічних особливостей української нації вчені (О.Кульчицький, В.Цимбалістий, В.Янів, М.Шлемкевич та інші) відносять наступні риси:

- кордоцентричність, емоційно-почуттєвий характер української душі і низький рівень раціонально-волевих компонентів;
- нехильність до аскетичності; одночасно з релігійною формацією душі притаманна величезна життєдіяльність і життєздатність з орієнтацією на сьогодишній день, а не на невідоме майбутнє;
- до феноменів соціальної психології слід віднести велику продуктивність і працелюбність українського народу; прагнення до "малого гурту", об'єднаного емоційно-почуттєво, а не заради спільної мети;
- з попереднім положенням пов'язаний феномен індивідуалізму українців, поєднаний з ідеєю рівності і неприпустимістю насильства влади (7, 31-32).

Зацікавлення викликає така властивість української психічної структури, як "матріархальний" стиль родинного життя (за Б.Цимбалістим) - у несвідоме українця ще в дитячому віці входить ідея рівності дітей люблячої матері і водночас - недовіра і ворожість до насильницької влади, яку в родині уособлює караючий батько (7, 32).

Виховання в родині - це не тільки накреслення і впровадження виховних цілей у свідомості батьків, не тільки конкретні вказівки і поради дітям, мова йде про цілісне трактування дітей дорослими, зокрема батьками, що є носіями певних норм, традицій даної культури. Типові для народу риси характеру виводяться з аналогічних способів поведінки в родинному житті, які панують в даній культурі. Те, що німця робить німцем, американця - американцем, а японця - японцем. Це складний вплив тих рис, які відрізняють японську, американську і німецьку родини (7, 80).

В.Цимбалістий наголошує на тому, що головне значення для формування національної вдачі українців відіграє становленіе жінки, зокрема жінки-матері в житті і ментальності нації. Цієї ж думки дотримуються О.Кульчицький, В.Янів. Підтвердження цьому положенню легко знайти в українському фольклорі, пісенній творчості, побутових традиціях, в мистецтві і літературі.

Звідси і українська "кордоцентричність", і висока оцінка таких рис характеру, як доброта, добродушність, лагідність, м'якість, сердечність; і втеча до малого гурту, пов'язаного сердечністю взаємин і відсутність мужесько-здобувчої настанови на зовнішній світ (7, 87).

Однією з рис, притаманих українському народу, є саме традиція передавати від покоління до покоління свій соціальний, професійний, моральний досвід. З цього приводу відомий український етнопсихолог В.Янів зазначає, що тільки завдяки глибокому відчуттю традиції український народ не перетворився в етнічну масу (7, 82).

Але особливістю сучасного процесу соціалізації підлітка є те, що підліток не засвоює бездумно, сліпо, неусвідомлено досвід попередніх поколінь, а ставиться вибірково до цінностей, що йому намагаються передати, вносить елементи новизни в життя, і тим самим збагачує його.

Перспективною є можливість формування і розвитку у дитини таких важливих якостей, які ігнорувались раніше, а саме, усвідомлення себе вільною, незалежною, самоцінною особистістю, що спирається на власні сили і можливості, прагне до самореалізації.

Загальноприйнятою точкою зору є погляд на провідну діяльність в підлітковому віці, як на соціально спрямовану при необхідній умові її оцінювання оточуючим соціальним середовищем. Саме на цьому етапі значної ваги для дитини набувають міжособистісні стосунки. Суб'єктом спілкування може бути не тільки одноліток, але і референтна група, яка може складатися як з ровесників-підлітків, так і з людей, старших за віком. Важливим моментом є те, що в референтну групу може ввійти і

значущий дорослий, який об'єктивно є носієм певного комплексу соціальних цінностей.

Новоутворенням даного періоду (на думку більшості авторів - це основне новоутворення підліткового періоду) є якісний стрибок у розвитку самосвідомості, сукупність якого полягає в процесі особистого "я", у формуванні комплексу уявлень про себе. Підліток починає себе усвідомлювати як "дорослу" людину, тим самим шукаючи самоствердження в колі однолітків і дорослих (і оловне - визнання його "дорослості" оточуючими значущими дорослими), засвоюючи життєві цінності дорослого світу.

Соціальноспрямована діяльність підлітка, спроби визначити своє місце в різних сферах дорослого життя взаємопов'язані з процесом ознайомлення дитини з соціальними цінностями дорослого світу, з процесом розуміння і прийняття (або неприйняття) їх для себе.

Зазначені вище особливості розвитку сучасного українського суспільства неминуче призводять до суттєвої зміни орієнтацій на певні соціальні цінності у світі "дорослих". "Дорослий світ" це не виробив для себе чіткої системи життєвих цінностей і тому не в стані запропонувати її підростаючому поколінню. Подібна ситуація неодмінно веде до загострення вічної проблеми "батьків і дітей", надаючи їй змісту глобального непорозуміння поколінь.

Значний вплив на процес соціалізації підростаючого покоління здійснюють фактори об'єктивного розвитку суспільства: досягнення науково-технічної думки і значний розвиток комп'ютерних технологій; необмежена доступність до різних видів інформації, розширення географічних меж існування і спілкування; часткове порушення суто сімейного виховання і значний вплив суспільних інститутів. Ці явища також сприяють виникненню і поглибленню розбіжності поколінь, тим самим ускладнюючи механізм трансмісії цінностей. Молоде покоління отримало можливість вибіркового сприйняття і засвоєння надбання соціального і культурного досвіду попередніх поколінь, а не буквального, пасивного засвоєння неіорухливого комплексу цінностей батьківського покоління. Однозначно цей процес оцінити неможливо. Негативною стороною є те, що гнучкість і варіантність процесу соціалізації веде до часткової втрати соціальних, культурних, національних традицій. Але одночасно спрацьовує позитивний момент: це більш широка можливість збагачення молодим поколінням соціальної, культурної і національної спадщини. В процесі її прийняття для себе, впровадження новітніх елементів до вже існуючих ціннісних систем.

Таким чином, правомірним буде твердження про те, що суттєві якісні зміни знає система цінностей сучасного суспільства, процеси трансмісії соціальних цінностей новим поколінням.

Вище мова йшла про проблеми взаємодії підлітка з макросередовищем, в якому виробляються і функціонують соціальні норми орієнтації.

Але підліток у повсякденному житті тісно пов'язаний з мікросоціальним рівнем, на якому діють інститути соціалізації. Цей рівень виступає у відносинах "суспільство - підліток" проміжною ланкою, де і відбувається процес пізнання суспільства дитиною і дитини суспільством. На жаль, на сучасному етапі спостерігається послаблення і зміна функцій інститутів соціалізації у зв'язку з кардинальними соціально-економічними перетвореннями. Загальноосвітня школа в перекриві розглядається скоріше як заклад навчання і отримання певного рівня знань, а не виховання. Вже сьогодні виховні функції школи суттєво обмежені і не дають відчутних результатів. Прогресивне нововведення "психологічна служба в школах" носить епізодичний характер, методологічно і науково недостатньо розроблена, і не в етапі задовільнити існуючий рівень запиту на її послуги у зв'язку з дефіцитом матеріальних і кадрових ресурсів. Процес закриття позашкільних і виховних закладів, обмеження їх фінансування неодмінно ускладнює і обмежує можливості самореалізації індивідуальних особливостей підлітків.

Соціально спрямований за характером своєї діяльності підліток шукає певної компенсації в плані самоствердження у неформальних утвореннях, які за характером діяльності іноді спрямовані антисоціально. Неформальні об'єднання, що також входять в мікросоціум підлітка стають для нього ледве не єдиною можливістю самореалізації і самоствердження.

Оптимістично було б вважати зазначені проблеми проблемами росту і формування якісно нового цивілізованого суспільства, одною з головних функцій якого є збагачення повноцінного інтелектуального і духовного розвитку молодого покоління. Свідченням цього є створення ряду науково обґрунтованих державних комплексних програм діяльності загальноосвітніх та виховних інститутів, таких як "Діти України", національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), регіональні програми національної школи з урахуванням етнопсихологічних особливостей населення певних областей України.

Перед спеціалістами, що працюють з дітьми, стоїть важлива і важка проблема допомогти підліткам розібратись у складних проблемах сьогодення, у строкатому, невизначеному світі життєвих цінностей, переконати

їх думати і діяти у відповідності із загальнолюдськими цінностями, основами християнської моралі.

Говорячи про впливи сучасних соціокультурних детермінант на процес життєвого самивизначення підлітка, неможливо обминути аналіз впливу сім'ї найближчого для дитини соціального оточення. Сім'я є одним із тих соціальних інститутів, що відображають конкретно-історичну ситуацію розвитку суспільства і найбільш відчутно реагує на зміни соціальної дійсності, що обмежена рамками певної соціальної групи (на даному часовому вимірі) і представлена для дитини системою суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Важливими характеристиками сім'ї, як інституту соціалізації, є її присутність на всіх вікових етапах соціального становлення дитини догодували впливів і, головне, завдяки власним прикладам суспільного життя; безпосередня взаємодія з представниками "дорослого світу", поєднання соціальних цінностей, т.т. батьками. При умові входження батьків до референтної групи підлітка, вплив сім'ї значно підсилюється. Крім цього, сім'я з одного боку - джерело соціального досвіду, з іншого вона опосередковує набутий дитиною соціальний досвід за межами сім'ї.

Функція сім'ї, як інституту соціалізації, - подвійна. Сім'я, як складовий елемент суспільного середовища, диференційовано сприймає, за своєю і реалізує запити даного суспільства (на певному часовому відрізку), впливаючи на формування соціальної складової підлітка. Стосунки всередині сім'ї задежать від оточуючого соціального середовища. Життєві цінності, що їх дотримуються члени родини, модель виховання дітей в сім'ї обумовлені належністю не тільки до певної держави, але і належністю до певної соціальної групи.

Зрозуміло, що соціально-економічні трансформації сучасного суспільства, безпосередньо вплинули на сім'ю. Демократизація взаємин на макросоціальному рівні привела до зміни стосунків в системі "батьки-діти". Вони стали більш рівноправними, гнучкими, рухливими, з елементами застосування діалогу, компромісу, взамовизнання аргументів протилежної сторони (як загальні тенденції), значно збільшилась варіативність вибору моделей виховання (за матеріалами дослідження автора). Можливо було б застосувати в даному випадку схематичне припущення, що одвічне протистояння "батьки-діти" порушується в сторону примирення і об'єднання проти агресивного натиску макросоціуму (на даному відрізку часу).

Помітилась тенденція часткового застосування у виховній моделі елементів традиційного національного сімейного виховання, що сприяє розвитку етнопсихологічних особливостей майбутньої особистості, а це обумовлює її входження не тільки в соціальну, але й національну спільність.

Але сім'я, як структурна соціальна одиниця, відображає у своєму мікросвіті загальний стан всього середовища, всі його суперечності, випробує на собі ряд суттєвих перетворень.

Сучасна сім'я знаходиться під впливом багаточисельних внутрішніх і зовнішніх процесів, що визначають її проблематику, яку можливо класифікувати наступним чином.

До першої категорії слід внести "хронічні проблеми в сім'ї", які пов'язані зі станом здоров'я членів сім'ї, їх психофізіологічними індивідуальними особливостями, проблеми міжособистісного спілкування в межах родини.

До другої категорії належать проблеми, породжені трансформаціями на макросоціальному рівні, які в значній мірі ускладнюють внутрішню проблематику в сім'ї. Найбільш помітними за результатом є впливи економічної кризи на стан сучасної сім'ї, що породжують проблеми збільшення кількості розлучень, важкі матеріальні побутові умови життя, погіршення стану здоров'я дітей і падіння рівня народжуваності.

Вплив процесу трансформації системи життєвих цінностей на перший погляд менш помітний, але результати цього впливу суттєво відчуватимуться в майбутньому. Зміна системи ціннісних орієнтацій веде до порушення системи передачі соціально-культурного надбання в рамках сім'ї від батьків до дітей, поглиблюючи проблему поколінь, ускладнюючи процес соціалізації підлітка в сім'ї, що послаблює функцію сім'ї як інституту соціалізації.

Проблематика сучасної сім'ї складна й різноманітна і тому потребує окремого комплексного міждисциплінарного вивчення.

Життєве самовизначення підлітка на сучасному етапі неможливе без взаємодії соціально-педагогічних чинників мікросередовища, взаємоузгоджених впливів інститутів соціалізації (сім'ї, школи, позашкільних закладів, громадських організацій).

Провідною метою взаємодії є виховання гармонійно розвинутої особи, соціалізація підлітка в суспільстві. Під взаємодією інститутів соціалізації розуміється спільне рішення єдиних завдань виховання, в яке кожна з сторін вкладає свої специфічні можливості, здійснює вплив на розвиток

виховного потенціалу іншої. Зміст інтегруючого впливу полягає в тому, щоб спонукати активність підлітка, що дає можливість урахування соціальних факторів в їх реальному впливі на особистість та потенційні характеристики самої особистості; залучити дитину до взаємодії з оточенням, збагатити досвід взаємин, кількісно і якісно покращити коло спілкування.

Різноманітні форми соціально-педагогічної інтеграції створюють можливість для вирішення важливих завдань суспільного виховання в мікросередовищі, надають кожному індивіду реальні можливості для власної самореалізації.

Інтеграція виховних впливів навколишнього середовища особливо по вертикалі сім'я, школа, суспільство забезпечує: взаємодоповнення і взаємоконтроль соціалізуючих функцій; різносторонність, багатфакторність, різноманітність процесу соціалізації і розширення можливостей самореалізації і самовизначення підлітка; цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій підлітка у відповідності з системою соціальних цінностей суспільства.

В цілому, процес життєвого самовизначення сучасного підлітка обумовлений як об'єктивним станом суспільного середовища (стан суспільних інститутів), так і на мікросоціальному рівні (безпосередньо оточуюче середовище), значно ускладнений системи цінностей.

Література

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) - К., 1994.
2. Етнопсихологія: навчально-методичний посібник / За ред. Л.Орбан, В.Хрущ.- Івано-Франківськ, 1994.
3. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / За ред. Л.Орбан.- Івано-Франківськ, 1996.
4. Крысько В., Деркач А. Этнопсихология. Теория и методология.- М., 1992.- Ч.І.
5. Орбан Л. Становление личности.- М., 1992.
6. Соціальна психологія. Навчально-методичний посібник / За ред. Л.Орбан, В.Хруща.- Івано-Франківськ, 1994.
7. Українська душа.- К., 1992.
8. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології.- Мюнхен, 1993.

ДІАЛОГ ЯК СПОСІБ БУТТЯ ЛЮДИНИ

Система об'єктивних соціальних стосунків до якої включається кожна людина відразу після свого народження і до самої смерті, формує його суб'єктивні стосунки з усіма сторонами дійсності. Ця система стосунків людини з оточуючим світом і з самим собою є завжди найбільш специфічною характеристикою власне самої особистості.

Розкриваючи суть поняття взаємозв'язку в психології, В.Мясищев вказував на те, що вони являються однією із форм відображення людиною дійсності, що її оточує. На усіх психічних процесах людини постійно відбиваються її стосунки з усіма сферами буття, частинкою якого вона є.

Він наголошував, що сама по собі діяльність - гра, навчання, праця для формування основних психічних якостей, які складають моральне ядро, можуть виявитися процесом нейтральним, якщо між її учасниками не організовані взаємовідносини, які вимагають співтворчості, співробітництва, взаємодопомоги. Саме діалогічність у людських взаємовідносинах стала передумовою становлення та існування людини, що тільки в результаті взаємовідносин, що склалися між людьми в процесі спілкування та діяльності, в єдності людини з людиною може проявитися її людська сутність.

Цю думку він підтверджував, зсилаючись на досвід А.Макаренки який говорив, що виключити особистість, ізолювати її, відділити її від стосунків з іншими неможливо, і що "дефектні" взаємовідносини, у які вступає особистість ведуть до відхилень у її формуванні, і навпаки: соціально і педагогічно нормальні взаємовідносини розвивають морально та психічно здорові якості, які складають структуру особистості. Він вважав що взаємовідносини особистості з іншими - її потреби, інтереси, нахили не є продуктом якихось абстрактних історичних умов, а насамперед результатом того, як людині вдається налагоджувати зв'язки із цілком конкретним для неї оточуючим середовищем та наскільки це середовище дає простір для виявлення і розвитку її індивідуальності як у діяльності професійній, так і у взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку з цим, джерелом порушень у психіці особистості, причиною багатьох форм її патології (особливо при неврозах) є перш за все цілком конкретні суспільні, виробничі, соціально-побутові, сімейні, особисті та інші колізії, які переживає людина у своєму житті, і які безжалісно ламають дорогі її серцю плани, стають нездоланою перешкодою на шляху до досягнення суб'єктивно значущих для неї цілей.

Відносини між людьми базуються на двох внутрішньо суперечливих вихідних моментах, які граматично можна позначити як "Я-Ти", які Бубер називає інтимно-діалогічними та "Я-Він (воно)", які класифікуються як когнітивно-практичні". У відношеннях типу "Я-Він" інший являється для людини протиставленою зовні емпіричною істотою, яка проявляє свою певну визначеність завдяки сукупності конкретних властивостей та якостей. Ці якості можна пізнати, оцінити (тобто пробудити симпатію, антипатію, захоплення, зневагу) та використати у своїх інтересах. Відносини типу "Я-Він (Воно)" Бубер називає суб'єкт-об'єктивними.

У відносинах "Я-Ти" - іншу людину принципово неможливо звести до якихось остаточних визначених характеристик, вона пов'язана з суб'єктом, посілана з ним з середини: вона може бути тільки суб'єктом у спілкуванні та ставленні до неї.

Ці два типи не можуть існувати у чистому вигляді, вони постійно зливаються одне з другим. Очевидно, людина не може жити без пізнання та намагання використовувати інших, але людські відносини не можуть зводитися лише до цих, чи будь-яких інших конкретних функцій. Людину можна пізнавати і любити одночасно. Діалогічне ставлення "Я" до "Ти" зникає годі, і тільки годі, коли зникає "Ти", тобто заперечується наявність між ними внутрішньої спільності.

Найбільш повне пояснення та розуміння викладених вище положень, ми знаходимо у працях М.Бахтіна, М.Бубера, С.Франка, С.Рубинштейна та інших вчених, які базуються на методології гуманістичного знання, яка все активніше проникає як у психологічному науку, так і у наше щоденне життя.

С.Рубинштейн у своїй праці "Людина і світ" констатує: "Я" не може бути розкритим як об'єкт безпосереднього усвідомлення шляхом відношення до самого себе, відокремлено від інших людей. Найголовнішою умовою того, що існую я, є існування особистостей, свідомих суб'єктів, - існування психіки, свідомості інших людей" (6, 338).

Вислів С. Рубінштейна перекликається з думкою М.Бубера: "Відносини, які переживає людина - це реалізація її внутрішнього "Ти" в "Ти", яке вона зустріла; через "Ти" людина стає "Я".

Досить переконливо про неможливість існування лише однієї ізольованої свідомості писав у своїх працях М.Бахтин: "Існувати - означає існувати для іншого і через іншого. У людини немає внутрішньої суверенної території, вона вся завжди знаходиться на межі, заглядаючи усередину самої себе, вона дивиться у вічі іншій або очима іншої людини" (1, 312).

Людина одночасно може бути і суб'єктом і об'єктом взаємодії, в тому числі суб'єктом діалогу та об'єктом оцінки. Ось чому міжособистісні та міжгрупові відносини за своєю структурою є одночасно суб'єкт-суб'єктивними та суб'єкт-об'єктивними.

Це явище подвійного ставлення у відношенні до іншого М.Бахтин розглядає у термінах "опредмечення" та "персоніфікація": "Наші думки та наша практика (тобто наші відповідальні вчинки) здійснюються на межі між двома гранями: відношення до речей та відношення до особистості (опредмечення та персоніфікація). Одними нашими діями ми намагаємося наблизитися до межів опредмечення, так ніколи не досягнувши її, іншими - ми намагаємося наблизитися до межі персоніфікації, також не досягнувши її остаточно" (12, 370).

На двоякість людських стосунків вказував С.Франк: "Ця двоякість виникає з самої природи людини, котра, з одного боку, є тілесною емпіричною істотою, яка живе у матеріальному світі, а з другого - істотою духовною, внутрішньо поєднаною з іншими і з абсолютном" (8, 45). Проблема і драматизм людських відносин полягає саме у двоякості становища, яке займає людина серед інших людей, завдяки якій людина зливається з іншими, яка зсередини поєднана з ними, але, одночасно вона пізнає їх і вступає у дію з ними як із зовнішніми об'єктами та які можуть бути або засобом до здійснення її цілей або ж навпаки, перешкодою на шляху до здійснення цих цілей.

У різних формах людських відносин обидва ці начала присутні паралельно і одночасно (звичайно у різних співвідношеннях), тому виділити їх та описати так важко. "Я" і "Інший" виступають як неподільні і неможливі одна без одної інстанції. Будь-які зміни в образі "Я" породжують зміни в образі "Іншого" (і навпаки).

Людина "навіть наодинці з собою зберігає функції спілкування".

Г.Ковальов, Л.Радзіховський роблять висновок: оскільки інтеріоризована структура несе в собі згорнуте спілкування, то саме діалог і виступатиме скритим механізмом психічних функцій, вмонтованим у глибини, інтеріоризовані структури психіки, тобто становлення внутрішнього світу психіки.

Діалог за М.Бахтиним - це не тільки спосіб формування особистості, це саме буття людини, її "само-бутність", яка набуває свого повного і універсального вираження, саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси - мінімум для життя, мінімум для буття" (1, 338).

Будь-яка інформація, яка вноситься у свідомість, перш ніж стати імманентною частинкою особистості, обговорюється в ній, незалежно, хоче цього людина чи ні. "Чуже слово мусить перетворитися у своє-чуже (або ж чуже-своє). Чужі слова стають анонімними, присвоюються, свідомість монологізується. Забувається початкове діалогічне відношення до чужих слів. Вони ніби входять в осевості чужі слова (проходячи через стадію "своє-чужих" слів). Цей процес монологізації дуже важливий. Далі монологізована свідомість як одне і єдине ціле вступає у новий діалог (уже з новими зовнішніми чужими голосами)" (1, 366).

Це внутрішнє обговорення передбачає хоча би два голоси, котрі пізніше зливаються в один. Дуже вдало висловився у свій час М.Бахтин: "дивлячись на себе в дзеркало, людина дивиться "своїми і чужими очима одночасно". У цей момент відбувається "зустріч і взаємодія своїх і чужих очей, перехрещення світогляду свого і чужого, перехрещення двох свідомостей" (1, 314).

"У кожному слові... відголоєки великого діалогу" (1, 247), більше того, кожне слово несе в собі два голоси, тобто є "двоголосим".

Отже, істина не може належати одній людині, бути монологічною, оскільки вона є результатом "со-борності" свідомостей багатьох індивідів. У наведеної вище цитаті проглядається аналогія з інтерпсихічною формою діяльності за Л.Виготським, який констатує, що будь-яка функція виходить на сцену двічі - спочатку, як розподілена між комунікантами, у своїй інтерпсихічній формі, і тільки пізніше як індивідуальне надбання самого реципієнта, тобто уже в інтрапсихічній формі.

Інтерпсихічна форма - це свій-чужий голос, котрий пізніше стає своїм. Але для того, щоб чуже слово увійшло у свідомість як "своє",

необхідно, щоб у ній свідомості було "місце" для іншого, відкритість по відношенню до нього, готовність зустрітися з іншим голосом, почути його. Це можливо лише у тому випадку, коли цей інший уже живе у свідомості, якщо він не є сиріймаючим зі сторони об'єктом, він є внутрішнім змістом свідомості. Можна вважати, що відношення "Я-Ти" є необхідною передумовою розвитку індивідуальної свідомості. Тому ігнорувати даний тип відносин ми не можемо.

У даному трактуванні *діалогічний* тип відносин можна вважати універсальною, необхідною умовою буття людини, формою становлення, розкриття та вираження сутності людини.

У діалозі кожне повідомлення розраховане на його інтерпретацію співрозмовником та на його повернення у переломному, збагаченому та інтерпретованому вигляді для подальшої аналогічної обробки іншим партнером. Спілкуючись, люди сподіваються, що партнер відповість їм, вони розраховують на його відповідну реакцію (О. Бодальов).

Ось чому М.Бубер назвав спілкування між людьми "діалогічним життям". А М.Бахтин ще пізніше тому говорив про "діалогічну орієнтацію слова", що "слово народжується у діалозі, як його жива репліка, формується у діалогічній взаємодії з чужим словом у реальному мовному житті. Будь-яке конкретне розуміння є активним: воно приєднує те, що розуміє до свого предметно-експресивного кругозору і є нероздільно злите з відповіддю, з мотивованим запереченням - згодою.

Спілкування - це процес вироблення нової інформації, спільної для людей, що спілкуються, процес, що формує їх спільність (або підвищує міру цієї спільності). У процесі та результаті спілкування проходить не обмін ідеями чи речами, а перетворення того, що має кожен партнер у спільне надбання обох. Спілкування породжує спільність, а обмін зберігає відокремленість кожного з його учасників. Фундаментальна різниця між спілкуванням та передачею інформації виявляється у відмінності властивих їм способів адекватної самореалізації: структура повідомлення монологічна, структура спілкування - діалогічна.

Спілкування, констатує М.Каган, ніяк не може бути прирівняне до передачі повідомлень (або інформації) або навіть до обміну повідомленнями (інформацією), як воно дуже часто визначається у філософській та психологічній літературі.

До деякої міри першість належить саме відповіді, як активному началу, оскільки відповідь створює підґрунтя для розуміння, яке формується лише у відповіді. Розуміння і відповідь діалектично з'єднані та взаємообумовлюються одне одним, одне без іншого неможливе... Тому його установка на слухача - це установка на особливий світогляд, особливий світ слухача, вона вносить підком нові моменти в його слово: адже при цьому відбувається взаємодія між різними контекстами, різними поглядами, між різними світоглядами, між різними експресивно акцентними системами, між різними мовами" (4, 106-107, 164).

Ось чому, діалог може бути формою зв'язку тільки між суб'єктами, виражаючи усі ті риси, які відрізняють суб'єкта від об'єкта. "...Діалог - зіткнення різних розумів, різних істин, неподібних культурних позицій, які складають єдиний розум, єдину істину, єдину культуру" - на відміну від обміну монологами. "Саме у синтезі найповніше просвічується, стискаючись, структура діалогу".

Можливо тому, відмічає М.Каган, найвиразніше структура діалогу моделюється музикою, коли використовується не форма обміну монологами-аріями, а форма дуету, тріо, квартету - цілком неподібна взаємодія партій, які настільки залежать одна від одної, що вони взагалі не мають самостійного існування, утворюючи одночасно, а не послідовно звучання. Музична модель спілкування найточніше за інші проявляється ще й у тому відношенні, що вона виявляє можливість бути діалогом не тільки у його дослівному значенні, тобто співбесіда між двома діючими особами, але й поліологом, тобто взаємодією між багатьма партнерами, співучасниками єдиного практичного, ідеологічного, художнього чи ігрового дійства.

Реальний досвід показує, що у всіх випадках колектив, як посія спільності, складається лише тоді, коли партнер вільно вибирає партнера, оцінюючи його індивідуальність, його неповторимі якості. Навіть гра, яка є лише моделлю реального людського спілкування, - цікава лише тоді, коли в ній беруть участь індивідуально своєрідні за стилем гри партнери - шахматисти чи футбольні команди. Людське спілкування ґрунтується на ній глибинній діалектиці відмінностей між партнерами та їх прагнення до єдності, яке проте повинне привести не до стирання цих відмінностей, а до "єдності різноманітностей", як здавна визначали філософи гармонію.

Проте, це не є підставою, щоб вважати діалогічну форму взаємодії між партнерами як єдину і найбільш правильну, оскільки оптимальне

здійснення найрізноманітніших функцій вимагає від кожного члена суспільства бути здатним суміщати позиції суб'єкта та об'єкта діяльності, уміння оперативно переключатися з ролі учня у роль співавтора та навпаки, з ролі виконавця у роль партнера та навпаки, з ролі приймача інформації у роль інтерпретатора і навпаки. Отже, мова не повинна йти про те, щоб мріяти про "діалогічне життя" або весь зміст людського життя зводити до спілкування - діалогу, а в тому, щоб чітко розуміти, де і коли найбільш ефективні комунікація, монолог, повідомлення, а де і коли оптимальні спілкування, діалог, відношення до іншого як до суб'єкта.

Література:

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского.- М., 1963.
2. Бодалев А. Психология межличностных отношений / К 100-летию со дня рождения В.Мясищева // Вопросы психологии.- 1993.- № 2.
3. Бубер М. Я и Ты.- М., 1993.
4. Каган М. Мир общения.- М., 1988.
5. Ковалев Г., Радзиховский Л. Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии.- 1985.- № 1.
6. Рубинштейн С. Человек и мир // Проблемы общей психологии.- М., 1973.
7. Смирнова Е. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии.- 1994.- № 6.
8. Франк С. Духовные основы общества.- М., 1992.

ПСИХОЛОГІЯ ДІАЛОГОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Виступаючи самостійною специфічною характеристикою суб'єкта, умовою і засобом розвитку особистості, її активності спілкування базується на психологічних особливостях кожного із суб'єктів взаємодії. Результатом спілкування є розуміння суб'єктами один одного, присвоєння ними колективної, виробленої у ході спілкування точки зору як своєї власної. Спілкування розглядається як поняття, що має міждисциплінарне значення, адже воно позначає стійкі відносини між системами, які зближуються в своїх суттєвих якостях. Соціально-психологічний зміст спілкування полягає у забезпеченні організації людей для спільної діяльності, їх взаємозв'язку і взаємовідносин, в передачі від покоління до покоління форм культури, норм, традицій, соціального досвіду. Отже, спілкування - це універсальна категорія для позначення специфічної форми активності людини. Її багатофункціональну природу в першу чергу важливо враховувати при побудові діалогу як стержневого фактору спілкування.

Перший, хто усвідомив важливість діалогової форми спілкування для забезпечення процесу пізнання, був Сократ. Знамениті бесіди Сократа з оточуючими, друзями і недругами увійшли в золотий фонд людської культури. Діалог у Сократа, як форма спілкування, доведений до рівня високого мистецтва. Із своїми співбесідниками Сократ знаходиться, за власним визначенням, в ролі "повивальної бабки", яка допомагає народженню істини в своїх опонентах. Допомагаючи народженню істини в людині, Сократ вірить, що кожний його співбесідник, хоч і своїм власним шляхом, здатний прийти до неї; в цій можливості він рівноправний з усіма, навіть з дурнями. Це приклад педагогічної і психологічної позиції, яка виходить з визнання універсальних можливостей людини, а поблажливий тон бесіди з опонентами не означає терпіння до іншого і всепробачення, відсутність оцінок і використання покарань; суть його в тому, щоб знайти самий вірний для даної людини метод "повивальної бабки" - пробудити совість, добрі почуття, правильні рішення і вчинки.

Появі класичного філософського діалогу як протилежної між усним і письмовим словом форми передачі знання, зразків пошуку істини, як не-

редачі вмішня осмислити сутність речей, завдячуємо Платонові. Спочатку здається, що вибір цієї форми викладу ґрунтується лише на тих істотних суперечностях, на які неодноразово звертав увагу сам мислитель. У "Федрі", розповідаючи сипетську легенду, спрямовану проти писемності, Платон каже, що писемні твори тим подібні до живописних, що стоять, мов живі, а запитай їх - вони велично і гордо мовчать або завжди відшукують одне й те саме. Однак це тільки зовнішній бік проблеми вербалізації знання. Істотна сторона виявляється в тому феномені, що має назву пізнавальної традиції, або, іншими словами, регулятивного образу світу.

Диалогічна форма творів Платона - це момент продовження пізнавальної традиції, яка виникає в античній культурі і ґрунтується на критичі первісного, "живого", тогожнього собі міфа. Текст дає змогу Платону представити мислення як процес, як форму самоусунення, уявлення буття поза ним самим. А вибір діалогу як форми мовлення у вигляді питання-відповідь-питання, дає змогу бачити людське буття як буття суб'єкта і допомагає спрямувати внутрішній діалог, який є формою перетворення у психіці суб'єкта зовнішнього, граматично-правильного мовлення (1, 10). Найважливішою, вирішальною формою відповіді на "останнє питання буття" стає ідея. Її сфера існування - не індивідуальна свідомість, а ідеологічне спілкування *свідомостей*. Ідея - це жива подія, що розгортається в точці диалогічної зустрічі двох або кількох свідомостей. Ідея, за своєю природою диалогічна. У Платона вона стає формою вирішального діалогу про смисл буття, зрозумілого лише в його цілості.

Зіткненням установлених поглядів, ілюстрацією динаміки мислення і стає форма діалогу, але філософського діалогу, що є моментом переходу від ідеї свідомості (як двох свідомостей) до ідеї мислення як форми існування двох мислень, двох логік, двох (і більше) розумів. Диалогічна структура мислення, головною ознакою якої є пошук істини у спілкуванні, зумовлює можливості нового становлення (1, 15).

Вивчення діалогу в науці почалося в 20-ті роки на достатньо вузькому науковому просторі - в лінгвістиці, літературознавстві і етиці. В працях Е.Будде (2), Л.Щерби (3), Е.Поливанова (4), Л.Якубинського (5) дається аналіз особливостей діалогу, що сприяло накопиченню даних, різноманітних знань про різноманітні аспекти і ознаки діалогу.

Найбільш розробленою теорією діалогу є теорія М.Бахтіна (6). В якості діалогу М.Бахтін визнає перш за все той специфічний і досконало

ним вивчений тип діалогу, який він відкрив в художніх творах Ф.Достоевського. Це дійсно напружений, досить розгорнутий і всепронизуючий діалог.

У концепції М.Бахтіна є два значення поняття "діалог". Насамперед, діалог як деяка загальнолюдська реальність з одного боку, передумова, початкова умова людської свідомості і самосвідомості, а, з іншого, як основна форма їх реалізації.

У другому, більш вузькому своєму значенні, діалог розглядається як конкретна подія спілкування, при якій ніби відбувається "розкриття" цілісного світу людини, її самовиявлення в конкретній взаємодії у відповідь на відповідне посилання партнера. В цьому своєму значенні діалог постає як конкретна життєва подія, яка може відбуватись або не відбуватись. В цьому випадку можна говорити про його різні ступені - про більшу чи меншу диалогічність у спілкуванні. Головною умовою виникнення диалогічних відносин визначається наявність комунікативної інтенції, установки на повідомлення, "на слово". Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати диалогічними, повинні втілитися, стати словом, тобто висловлюванням, і дістати автора, тобто даного висловлювання, чия позиція він виражає (6, 434). Тільки тоді, коли предметне значення наділяється "голосом", висловлюється в якості усвідомленої позиції особистості, виникають диалогічні відносини. М.Бахтін говорить, що диалогічні відносини при цьому "переходять в іншу сферу буття", "втілюються" в іншій якості, тобто наявність комунікативної інтенції - установки на повідомлення - змінює їх сутність. Виникає комунікативна ситуація, яка є системоутворюючим фактором, умовою, що робить можливим виникнення диалогічних відносин (7, 84-85). Згідно М.Бахтіну, мінімальною одиницею мовного спілкування є висловлювання, яке розуміється вченим широко. Це і коротка репліка побутової розмови, і великий роман або науковий трактат. Але в будь-якому випадку висловлювання закінчується передачею слова іншому. Між висловлюваннями (репліками) існують специфічні відносини: питання - відповідь, ствердження - заперечення, ствердження - згода, наказ - виконання. Перша і основна особливість висловлювання як одиниці мовного спілкування - це зміна мовних суб'єктів. Другу особливість складає специфічна завершеність висловлювання, яка дозволяє відповісти на нього і взагалі знайти у відповідності до нього

певну позицію (наприклад, виконати наказ). Ця завершеність або цілісність визначається, за М.Бахтіним, трьома факторами:

1. Предметно-сміслова вичерпність висловлювання (на даний момент діалогу);
2. Мовним задумом або мовною волею того, хто говорить;
3. Типовими композиційно-жанровими формами завершення (тобто в залежності від мовних жанрів діалогу - побутової розповіді, листа, військової команди і т.ін.).

В загальному і цілому, будь-яке висловлювання, на думку М.Бахтіна, включає в себе відносини, по-перше, до того, хто говорить (автор), по-друге, до інших учасників мовного спілкування, по-третє, до предмету, про який сперечаються.

До Ф.Достоевського звертається і інший великий гуманіст О.Ухтомський, який створив фактично і психологічне вчення про "домінанту" (8).

В питаннях методології пізнання особистості М.Бахтін і О.Ухтомський йшли в одному напрямку, ставили загальні проблеми, суттєві для розвитку сучасної психології. Ці проблеми особливо гостро стоять сьогодні в психологічній практиці індивідуального виховання, консультування, психотерапії, де розробка діалогічних принципів життєво необхідна. Два видатні мислителі, які працювали в різних галузях науки, незалежно один від одного прийшли до єдиного розуміння унікальності людської особистості, яка народжується і проявляється лише в діалогічному спілкуванні. В роботах про Ф.Достоевського М.Бахтін назвав людину "суб'єктом звернення" (6, 336). Тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається "людина в людині", як для інших, так і для себе. Діалог розглядається вченням не як засіб формування особистості, а як само її буття. Ідея унікальності особистостей, що спілкуються, для дослідника є найбільш вагомюю. Тут його думка наближається до розуміння "особи" О.Ухтомським, який стверджував, що людина бачить реальність такою, які її домінанти, тобто головні напрямки її діяльності. Людина не бачить інших людей такими, які вони є, а спрямовує на них свої погляди, установки, тобто бачить в іншому саму себе. В цьому переключенні домінанти на іншого людина дістає і своє "обличчя", свою неповторну індивідуальність.

Якщо, за О.Ухтомським, головний принцип особистісного спілкування - домінанта на співбесідника, то для М.Бахтіна основний принцип

діалогу виражений в понятті "позазнаходженості" ("вненаходимості"). При поверхневому розгляді можна побачити суперечності цих двох підходів: у першому випадку від співбесідника вимагається певна зверненість до іншого, розчинення себе в іншому, у другому - дистанція, відокремлення, автономія співбесідників. Явні суперечності установок М.Бахтіна і О.Ухтомського - установки на єдність і установки на відокремлення людей, що спілкуються - по-суті є відображення суперечності індивідуального і всезагального, їх діалектичної єдності.

Психологічне вивчення діалогу стало розвиватись недавно - протягом останнього десятиріччя. Значення цієї проблеми може бути визначене в рамках загальнопсихологічної концепції взаємодії як спілкування, окремі положення якої є в роботах В.Мясіцева, Б.Ананьєва, П.Жінкіна, і які в цілому вигляді представлені в циклі робіт Б.Ломова (9, 10, 11, 12).

Згідно методологічного положення, розробленого Б.Ломовим, специфіку спілкування як особливого виду людської активності складає те, що в ньому реалізується відношення - "суб'єкт-суб'єкт". Діалогічна взаємодія, як специфічна форма спілкування, також містить в собі цю специфіку. Вона є найбільш суттєвим психологічним змістом у діалозі. У спілкуванні людей проявляються ті властивості, які характеризують їх як суб'єктів.

Вчення про діалог дістало розвиток в роботах А.Безяєвої, О.Бодальова, І.Васильєвої, Г.Ковальова, Г.Кучинського, А.Хараша, М.Бубера, С.Джурарда, Д.Ігона, К. Роджерса, А.Теста, Я.Яноушека і ін. (13, 7, 14, 15, 16). Різні підходи до вивчення діалогу свідчать, що склалися два уявлення про нього. Одна група дослідників розглядає діалог як безпосереднє мовне спілкування і бачить її в ряді відмінних рис, обумовлених тим, що процес спілкування двох людей, підкреслює специфічність цієї форми спілкування і бачить її в ряді відмінних рис, обумовлених тим, що процес спілкування розвивається спільними зусиллями двох суб'єктів. Друга група вважає, що взаємодія двох суб'єктів ще не означає діалог, він з'являється там, де є взаємодія двох різних змістовних позицій, які можуть належати як двом людям, так і одній. На нашу думку, відзначені уявлення не знаходяться в стані суперечностей, а доповнюють одні одних, що відіграє свою роль в розробці загального поняття про діалог. Однак поки що обидва вони як в теоретичному, так і в експериментальному плані вивчені не достатньо. Відсутнє єдине визначення

діалогу, яке дозволяло б послідовно відокремити його від інших форм спілкування людей. Хоча специфічні його риси визначені рядом дослідників, однак особливості їх прояву в діалозі різних типів, у людей різних вікових категорій не розглянуті.

Найбільш загальна характеристика спілкування полягає в тому, що воно становить процес взаємодії. В акті спілкування відбувається презентація внутрішнього світу суб'єкта іншому суб'єкту, і разом з тим, цей акт допускає наявність такого внутрішнього світу у партнера. Взаємодія людини з людиною в процесі спілкування - це і взаємодія їх внутрішніх світів: обмін думками, ідеями, образами, вплив на мету і потреби, вплив на оцінки іншої людини, її емоційний стан. Досліджуючи діалог, Г.Бунш вводить поняття діалогічна взаємодія, яка включає в себе спілкування і діяльність. Діалог автором визначається як процес і продукт діалогічної взаємодії. Сутність діалогу розглядається як конкретна форма існування людини, її іманентна характеристика (17, 15). В процесі діалогової взаємодії реалізується не тільки інформаційний, але і психологічний контакт, пов'язаний з психічним станом тих, що спілкуються. Він виражається у взаємосприйнятті, взаєморозумінні, взаємовпливі людей один на одного.

У більшості робіт, присвячених діалогу, умовою його виникнення називається проблемна ситуація, що запускає пізнавальну діяльність учасників діалогу. Логіка мовлення свідчить, якщо нема проблеми, діалог постійно згасає або перетворюється в безпредметну розмову. В свідомості партнерів фіксується сторона, аспект, властивості або відношення дійсності, які досліджуються ними в процесі діалогічної взаємодії і являють собою предмет діалогу як пізнавальної діяльності. Саме цей план діалогу виділяється В.Біблером, І.Тульчинським, Л.Баткіним (18, 19, 20). Однак, предмет діалогу і проблема часто співпадають, оскільки предмет - це і є та проблема, яка прийнята для перетворення партнерами діалогу. Предмет діалогу повинен бути таким, щоб існувала можливість його розгляду з альтернативних точок зору. Діалогічна взаємодія може мати як "суб'єкт-суб'єктні", так і "суб'єкт-об'єктні" відносини. "Суб'єкт-об'єктні" відносини не в повній мірі відповідають сутності взаємодії. Тут комунікатор здійснює односторонній вплив на індивідуальну свідомість. У цьому виді взаємодії рольовий контакт між партнерами у спілкуванні здійснюється за заданою схемою, згідно якої головна, провідна роль належить комунікатору. Вплив на реципієнта здійснюється здебільшого че-

рез повчання, навчання, команди. Подібні "суб'єкт-об'єктні" відносини в процесі діалогічної взаємодії є невід'ємним компонентом адміністративно-командної системи. Демократизація відносин, гуманізація життя суспільства вимагає інший тип відносин в процесі взаємодії. Це "суб'єкт-суб'єктні" відносини рівноправного партнерства. Вищою формою соціально-психологічного контакту взаємодії є співробітництво. Учасники комунікаційної взаємодії в даному випадку мають статус колег, в процесі спілкування яких відбувається співпереживання, співучасть.

За ознакою предмету діалогу діалогічні відносини умовно поділяються на міжособистісні (міжгрупові) і функціонально-рольові. Для перших предметом діалогу є самі діалогічні відносини (їх виявлення, розуміння, інтенсифікація), для других - предметна діяльність. Функціонально-рольові діалогічні відносини виникають між людьми в процесі їх практичної і духовної діяльності і обумовлені насамперед способом виробництва.

Можна умовно виділити декілька видів діалогічних відносин (17, 318):

- інтимно-особистісні відносини виникають, коли взаємодія партнерів направлена на розвиток самого процесу виявлення і підтримання міжособистісних відносин (дружба, любов);
- відносини кооперації передбачають наявність діалогічного спілкування направлені на досягнення єдиної мети;
- агоністичні відносини характеризуються змаганнями в окремому досягненні спільної мети аналогічними засобами при дотриманні певних правил (змагання, конкурс);
- антагоністичні відносини виникають при наявності принципових суперечностей між партнерами, що прагнуть до усунення суперечностей, різних цілей, однак при дотриманні загальних правил гуманної поведінки. Таким чином, очевидно, що діалогічні відносини є основою виникнення діалогу як діалогічного процесу, сторонами якого є співробітництво.

Важливою умовою ефективності діалогового спілкування є соціально-психологічна підготовленість партнерів до діалогового спілкування, структурними компонентами якої є знання методології і методики процесу діалогового спілкування, загальнопедагогічні навички і вміння, властивості і якості особистості; педагогічні і комунікативні здібності, стиль комунікативної діяльності і її мотивація.

В цілому традиції вивчення діалогового спілкування в психології передбачають декілька інтерпретацій для опису цього поняття, які підтверджують його високий психологічний потенціал. Діалог - це: 1) первинна, родова форма людського спілкування, що визнає здоровий психічний розвиток особистості; 2) провідна детермінанта цього розвитку, яка забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, в результаті якого зовнішня початкова взаємодія в системі "людина-людина" переходить "в середину" індивіда, визначаючи тим самим його індивідуальне ("інтерсуб'єктивне" за змістом), психологічну своєрідність; 3) принцип і метод вивчення людини; 4) процес, що розгортається за своїми законами і за своєю внутрішньою динамікою; 5) визначений психофізичний стан, який розгортається в міжособистісному просторі людей, що спілкуються; 6) вищий рівень організації відносин і спілкування між людьми, найбільш органічний початковий "міжсуб'єктивний" природі людської психіки, а тому найбільш оптимальний для нормального психічного функціонування і особистісного розвитку людей, реалізації їх потреб; 7) найбільш ефективний метод педагогічних, психокорекційних та ін. впливів; 8) творчий процес.

Література:

1. Флоренская Т. Диалогические принципы в психологии // Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. трудов / Ред. А.Бодалев - М., 1987.
2. Будде Е. К истории великорусских говоров.- Казань, 1986.
3. Щерба Л. Восточно-лужицкое наречие. - 1 т. - II ч., 1915.
4. Поливанов Е. Факторы фонетической эволюции языка как трудового процесса // Уч. зап. РАНИОН: Лингвистическая секция.- М., 1928.- Т.3.
5. Якубинский Л. О диалогической речи // Русская речь.- 1923.- 1-2 ч.
6. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского.- М.: Сов.Россия, 1977.

7. Васильева И. О значении идеи М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психического общения // Психологические исследования общения.- М., 1985.
8. Ухтомский А. Доминанта как форма поведения // Собр.соч.- М., 1950.- Т.1.
9. Мясинев В. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологические науки в СССР.- М., 1960. - Т.2.
10. Аваньев Б. О проблемах современного человекознания.- М., 1977.
11. Жинкин П. Вопрос и вопросительные предложения // Вопросы языкознания.- 1955.- № 3.
12. Ломов Б. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии.- 1979.- № 8.
13. Бодалев А., Ковалев Г. Диалог как форма психологического воздействия // Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. научн. трудов / Ред. А.Бодалев.- М., 1987.
14. Ковалев Г. Три парадигмы в психологии - три стратегии воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования: Сб. научн. трудов.- М., 1987.
15. Кучинский Г. Диалог в процессе решения мыслительных задач // Проблемы психологии мышления.- М., 1981.
16. Хараш А. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. ... канд. псих. н. - М., 1983.
17. Буш Г. Диалогика и творчество. - Рига, 1985.
18. Библер В. Мышление как творчество. - М.: Политиздат, 1975.
19. Тульчинский Г. Порождение новой информации и интеллектуальных систем и имитация: Тезисы 6 -й научн.-метод. конф. - Новосибирск, 1986.
20. Баткин Л. Итальянский гуманистический диалог XV века // Из истории культуры средних веков и возрождения. - М., 1976.

ВПЛИВ ДЕСОЦІАЛІЗУЮЧИХ ФАКТОРІВ НА ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

Актуальність проблеми деформації особистості неповнолітніх підтверджується різким збільшенням злочинів серед даної вікової групи. Характерним є приріст таких злочинів, що тягнуть за собою кримінальну відповідальність. У зв'язку з цим особливою гостротою звучання з метою попередження даного явища набуває потреба в детальшому вивченні та аналізі тих факторів, які його обумовлюють.

Головною причиною деформації особистості вважається антисуспільний вплив, який сприяє завоюванню певних установок, життєвих позицій, формуванню певного світогляду, що здійснюється як шляхом пасивного переймання поглядів, так і в результаті активної участі в антисуспільній діяльності. Цей вплив у своїй основі має декілька джерел. Здебільшого це сім'я, навчальний заклад та неформальне середовище. Не існує жодного підлітка з стійкою деформованою поведінкою, мікросередовище якого б не було уражене "антисуспільним синдромом".

Дослідниками виділяється три типи особистісної деформації: а) соціальна деформація поведінки; б) соціально-моральна деформація поведінки; в) соціально-морально-правова деформація поведінки (1, 59). Виходячи з цього розрізняють випадкових, звичних, стійких та професійних порушників поведінки. У першого з них негативні вчинки суперечать загальній спрямованості особистості (тобто є випадковими); у другого - негативні вчинки відповідають загальній нестійкості особистісної спрямованості; у третього - негативні вчинки відповідають антисуспільній спрямованості, але здійснюються з точки зору приводу та ситуації; у четвертого - скоєні вчинки відповідають особистісній орієнтації, характерним при цьому є активний пошук і інтуїтивне створення приводу та ситуації для здійснення відповідних дій (2, 61).

Генезис процесу деформації поведінки включає три етапи. На першому здійснюються окремі аморальні вчинки, які не несуть в собі значної суспільної небезпеки. Після їх скоєння підліток, як правило, відчуває сором та прагнення уникати аналогічних дій. Другий етап характери-

зується не наслідкуванням певних зрачків, а усвідомленою та цілеспрямованою поведінкою. Підліток бере активну участь в антисуспільних групах, а отже можна переконливо стверджувати про існування розриву у відносинах з сім'єю та шкільним колективом. На третьому етапі складається загальна антисоціальна орієнтація, що охоплює всі сфери діяльності індивіда. Складається стійкий стереотип антисуспільної поведінки (3, 102).

Прояви такої поведінки мають декілька головних варіантів: ухилення від навчальної та трудової діяльності; систематичне перебування в антисуспільно настроєних неформальних групах; скоєння антисуспільних насильницьких дій, що виражаються в агресії, бійках, здійсненні дрібних крадіжок, псуванні та знищенні майна і т.д.; зловживанні алкоголем; вживанні наркотиків та токсичних рідин; втечі з дому тощо (2, 72). Найбільш болючою проблемою сьогодення, що потребує негайного вирішення, є проблема вживання підлітками і молоддю алкоголю, наркотичних речовин та ін. За період з 1985 року показник вживання учнями наркотичних речовин зріс у 4 рази. Близько 70% правопорушень і злочинів неповнолітні скоюють у стані епіфанії (4, 96). Основна причина такого становища - соціальна і нервово-психічна напруга, що існує як результат загострення соціально-економічних чинників: зростання соціального розшарування населення, порушення принципів соціальної справедливості, крах соціальних ідеалів, тенденція до дегуманізації тощо.

Особливе значення у виборі форм антисуспільної поведінки належить впливові групи, в якій перебуває підліток, тобто зовнішньому фактору. Але соціально-психологічна деформація особистості детермінується не лише зовнішніми, соціальними факторами, а й внутрішніми, біологічними. В основі їх лежать різноманітні патології вищої нервової діяльності як вродженого, спадкового, так і набутого характеру.

Отже, говорячи про фактори, які сприяють деформації особистості, маємо на увазі їх різноманітність та багаточисельність: починаючи від спадковості, середовища, виховання, закінчуючи власною практичною діяльністю індивіда. Загалом їх можна поділити на дві великі групи: індивідуально-психологічні (особистісні) фактори та фактори соціального характеру. Вивчення співвідношення між ними становить одну з найдосяжніших проблем психології.

Виявлення ролі та місця індивідуально-психологічних факторів в генезі деформації поведінки має велике значення. Над даною проблемою

замислювались вже давно. Так, обсолютизуючи особистісний фактор як джерело десоціалізації особистості, відомий італійський лікар-психіатр Ч.Ломброзо створив теорію "вродженого злочинця": особливого типу людей, в яких біологічно закладено схильність до злочинної поведінки (5, 32). Окремі положення даної теорії знайшли свій розвиток в сучасних концепціях біологізаторського напрямку. До них відносяться теорія хромосомних аномалій У Клайнфельтера, психоаналітичні теорії агресивності (З.Фрейд, Е.Фромм, К.Хроні, А.Адлер), клінічні концепції, що розглядають правопорушення як хворобу (Д.Оулдер, Р.Моран, Е.Сміт) та ін.

Що ж включає в себе поняття "індивідуально-психологічний фактор?" Значна кількість дослідників схильні вважати, що він охоплює статевікові, конституційні та нейродинамічні властивості особистості. Інші додають до цього списку ще й такі інтегральні особистісні характеристики, як темперамент та задатки (6, 78). В цілому, коли мова йде про особистісні властивості, що виступають в якості психобіологічних передумов деформації особистості, мається на увазі досить широке коло природних властивостей людини, які далеко виходять за межі фізіології, а також первово-психічного здоров'я та розвитку.

У підлітковому віці до таких властивостей відносяться в першу чергу кризові явища, серед яких виділяють:

- 1) прискореній і нерівномірний розвиток в період статевого дозрівання (нерівномірність розвитку серцево-судинної та кістково-м'язової систем ускладнює психічне і фізичне самопочуття дитини: "гормональна буря", викликана підвищеною активністю ендокринної системи, проявляється в емоційній нестійкості, збудливості дитини);
- 2) зміни в характері взаємовідносин з дорослими, що виражаються в конфліктності з батьками, вчителями (існування так званого "конфлікту моралі" сприяє заміні моралі підкорення, яка характеризувала до цього часу відносини з батьками, на мораль рівності, пробуджується почуття дорослості; підвищується критичність у ставленні до дорослих, при одночасній підвищеній увазі до думок ровесників);
- 3) зміни в характері взаємовідносин з ровесниками, як з представниками своєї, так і протилежної статі (статеве дозрівання викликає серйозні проблеми в сфері взаємовідносин протилежних статей, що при певних несприятливих умовах може служити поштовхом до різноманітних відхилень у сфері інтимного життя підлітка) - (7, 125).

Ці кризові явища повністю можуть бути подолані в системі загальних навчально-виховних закладів при умові, якщо навчально-виховний процес та взаємовідносини дорослих, вчителів та батьків з підлітками будуватимуться з урахуванням специфічних особливостей цього віку.

Соціальну адаптацію неповнолітніх можуть ускладнювати також різноманітні первово-психічні захворювання, відхилення, а також акцентуації характеру. Очевидно, що у даному випадку заходів педагогічної корекції недостатньо, необхідна допомога психіатрів, невропатологів, психотерапевтів тощо.

Певне місце серед несприятливих індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють відхилення у поведінці, займає відставання в розумовому розвитку. Соціальна адаптація, а також профілактика відхилень у поведінці таких дітей здійснюється за особливими програмами у допоміжних навчально-виховних закладах.

В окремих випадках в якості психобіологічних передумов деформації особистості неповнолітніх можуть виступати різноманітні фізичні недоліки, дефекти мовлення, зовнішня непривабливість, недоліки конституційно-соматичного характеру, які можуть негативно проявити себе через систему міжособистісних відносин індивіда в колективі ровесників, однолітків. Зрозуміло, що порушення взаємовідносин в класі внаслідок фізичних дефектів дітей можуть бути подолані шляхом своєчасної педагогічної корекції.

Таким чином видно, що психобіологічні передумови деформації особистості неповнолітніх включають в себе досить широке коло явищ, що вимагають своєчасного розрізнення, виявлення та діагностики, а також своєчасного диференційованого і адекватного застосування заходів профілактично-виховного змісту.

Дана проблема нелегка сама по собі вже тому, що, як зазначають науковці, все біологічне в людині тісно чи іншою мірою соціалізоване (8, 211). Тобто причини деформації особистості не можуть розглядатися поза соціальними умовами існування суспільства взагалі та мікросередовища підлітка зокрема.

Соціальні фактори виражаються в першу чергу через прямі і непрямі десоціалізуючі впливи. Вони приводять до соціальної дезадаптації та деформації системи внутрішньої регуляції індивіда.

Прямі десоціалізуючі впливи - це впливи, які індивід зазнає зі сторони найближчого оточення, що прямо демонструє зразки асоціальної поведінки, антисуспільних орієнтацій та переконань. У таких випадках мова йде про так звані інститути десоціалізації, в ролі яких можуть виступати криміногенні неформальні підліткові групи, групи злочинців чи людей із шкідливими звичками. Стосовно сім'ї як найважливішого інституту соціалізації, то вона також може відігравати негативну роль у процесі становлення особистості. Це в першу чергу відноситься до сімей аморального або асоціального типу, де відхилення від суспільних, моральних принципів набрали норми повсякденних відносин. Не рідко трапляються випадки, коли у неповнолітніх, що виховуються у сприятливому соціальному середовищі, виникає соціальна дезадаптація з проявами відхилень поведінки. Це вплив непрямої десоціалізації, яка проявляється у відчуженні їх від своїх інститутів соціалізації, несприйнятливості до норм і цінностей свого найближчого оточення, емоційному неблагополуччі, яке вони зазнають в школі чи дома (9, 35).

Крім прямих і непрямих десоціалізуючих впливів, соціальний фактор передбачає і розгляд соціально-економічних умов існування певного суспільства в цілому, а також культурних, національних та інших особливостей окремих регіонів, тобто так званого макросередовища. Без аналізу й оцінки соціально-економічних умов існування суспільства навряд чи можна повністю охарактеризувати умови сімейного, шкільного виховання, характер відносин та спосіб життя малих груп, які складають найближче оточення індивіда.

Отже, підсумовуючи сказане, можна виділити кілька головних причин, що лежать в основі соціальних факторів деформації особистості, і які негативно впливають на процес соціалізації неповнолітніх. Це, насамперед, помилки та прогалини в сімейному вихованні, у навчально-виховній роботі школи (чи ПТУ), результатом чого стає порушення належного зв'язку з цими важливими інститутами соціалізації. Далі, наявність негативного впливу на дитину з боку неформальних організацій, асоціальних угруповань за місцем проживання, які свідомо не включаються в суспільно корисну працю і є "каталізатором" відхилень у поведінці індивіда. І, нарешті, несприятливі соціально-економічні умови розвитку суспільства, які, як правило, не є прямими причинами деформації особистості, а трансформуючись певним чином через соціально-психологічні особливості та

характеристики мікросередовища, вже на цьому рівні здійснюють свій вплив на даний процес.

Важливим буде зазначити те, що ні індивідуально-психологічні, ні соціальні фактори в процесі деформації особистості неповнолітніх не виступають ізольовано. Між ними існує тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість. Так, в генезисі десоціалізації особистості підлітка цінним є положення про первісну нейтральність органічних (особистісних) передумов, які відіграють ту чи іншу роль в процесі соціалізації лише в залежності від соціальних факторів (10, 58). Дане твердження дозволяє зробити висновок, що несприятливі психобіологічні особливості зовсім не є фатально визначаючим фактором деформації особистості; вони певним чином проявляють себе лише у відповідній соціальній ситуації, що в свою чергу дозволяє керувати ситуацією розвитку, коректувати міжособистісні відносини, в які включається неповнолітній, попереджуючи тим самим його дезадаптацію.

Таким чином, процес соціально-психологічної деформації особистості неповнолітніх обумовлюється двома головними групами факторів. З одного боку - це наявність негативних десоціалізуючих впливів, що походять від найближчого оточення індивіда. З іншого - психічні розлади, що знижують компенсаційні можливості особистості, роблячи її уразливою для несприятливих соціальних впливів. Саме психічні розлади при наявності несприятливих ситуаційних впливів сприяють деформації особистості неповнолітніх. Без знання цих факторів, а також без урахування вікових психофізіологічних особливостей підлітків, неможливо достатньо успішно здійснювати як навчально-виховну діяльність взагалі, так і профілактичну діяльність у попередженні відхилень у поведінці зокрема. У зв'язку з цим особливо звучання набуває потреба у підвищенні рівня психолого-педагогічних знань батьків та вчителів, що дасть змогу уникнути тих помилок, які досить часто допускаються через незнання або нерозуміння ними психофізіологічних особливостей підліткового віку.

Як вже зазначалося, проблема співвідношення індивідуально-психологічних та соціальних факторів у процесі деформації особистості є однією з найскладніших у психології. І все ж таки вона може бути вирішена. Це передбачає реалізацію міждисциплінарного, комплексного підходу, який не дозволяє зупинятися в межах вузької спеціальності, а, навпаки, передбачає розгляд даної проблеми з урахуванням накопичених

знань в різноманітних суміжних галузях психології (вікової та педагогічної, соціальної, загальної, медичної, юридичної тощо), а також в інших галузях наукового знання, які теж досліджують феномен соціально-психологічної деформації особистості.

Що стосується профілактики даного явища, то вона дасть ефективний результат лише при такому ж комплексному підході, який може бути забезпечений лише шляхом застосування широких заходів соціального, соціально-психологічного, медичного, організаційно-адміністративного та психолого-педагогічного характеру. Значна роль серед них належить заходам соціального та психолого-педагогічного характеру, тобто вдосконаленню системи навчання та виховання підростаючого покоління, оздоровленню його найближчого середовища, перш за все умов його сімейного та шкільного виховання.

Література:

1. Долгова А.Н. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. - М., 1981.
2. Королев В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. - М., 1991.
3. Нарушения поведения у детей и подростков. - М., 1981.
4. Оржеховська В. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх в сучасних умовах // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 4.
5. Яковлев А. Преступность и социальная психология. - М., 1985.
6. Асмолов А. Личность как предмет психологического исследования. - М., 1984.
7. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / Пер. с фр. - М., 1991.
8. Аванесов Г. Криминология и социальная профилактика. - М., 1980.
9. Социальные отклонения / Под ред. В.Кудрявцева. - М., 1984.
10. Беличева С. Этот "опасный" возраст. - М., 1982.

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ВІДНОСИН ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ МІКРОСОЦІУМУ

Народжуючись, дитина розпочинає свій соціальний, зокрема моральний розвиток. Виявлення і розвиток таких психічних властивостей як сприйняття, пам'ять, відчуття та ін. позначають вступ дитини у взаємовідносини з мікросередовищем. Саме в ньому започатковується такий складний і багатограний процес як формування моральних відносин. Першопочатковим фактором морального розвитку дитини стає поведінка певного кола людей, які попадають в зону її сприйняття. Поведінка, яку дитина сприймає, - це готові, закріплені в суспільстві відносини. Саме такими вони виступають для дитини. Через поведінку вона дізнається про відносини в даному суспільстві. Спочатку зовнішнє соціальне середовище впливає на неї через безліч немов би випадкових чинників поведінки, життєвих сцен. Але оскільки в поведінці сцен, що сприймаються, є стійкі повторні елементи, то в них дитина помічає певну постійність. Сприйняття повторюваних дій, вчинків веде до виникнення у свідомості дитини певних поведінкових зразків. Вона наслідує їх, тому що моделі, які народилися в її свідомості - єдиний зразок поведінки-відносин, іншого зразку не має; свідомість не здатна їх створити із нічого, окрім як з оточуючого особистість буття.

Поведінковий зразок є початком народження майбутніх моральних відносин. Ця фаза становлення відносин позбавлена вибірковості, стійкості і ще далеко від синкретичного утворення, в яке вона з часом перетворюється. Але саме цей вихідний етап - етап примітивно-операційний - є основним і значним через те, що він - первинний вплив: первинні сприйняття і первинні уявлення є найміцнішими серед всіх наступних сприймань і уявлень.

З вихідної точки зору одна особливість цього етапу не може бути лишена поза увагою. Вона полягає в тому, що зразок-модель відповідає правій відносинам. Зразок, який народився у свідомості дитини, може доброжати неправдиво схоплени нею відносини, по-перше, через те, що дитина і її свідомість не вміє ще правильно помічати і тлумачити

побачене, а по-друге, в житті дорослих не всі відносини афішуються, не всі мають своє пряме доцільне відображення, доступне сприйняттю дитини. Але про помилковість сприйняття оточуючі дізнаються не так швидко: коли поведінковий образ реалізувався в реальні дії.

Зразки поведінки, які беруться із мікросередовища, дають напрямок діям самого суб'єкту. Через власні дії він встановлює безпосередній зв'язок з людиною як об'єктом його майбутніх моральних відносин. Він будує ці відносини поки що за зразком, і вони швидше можуть бути кваліфіковані як дії-операції, аніж поведінка і тим більше відносини.

Цей другий етап - власні дії суб'єкта - значно просуває процес формування моральних відносин: початкові уявлення збагачуються досвідом активного зв'язку з об'єктом. Цей зв'язок зачіпає моторну сферу психіки, підтримується вмінням і навичками, які формуються: первинні початкові уявлення тільки накреслювали характер і зміст майбутніх відносин, власні ж дії суб'єкта вже включають його у відносини з іншими людьми.

Моральна кваліфікація дії суб'єкта майбутніх моральних відносин відбувається не безпосередньо суспільством (для дітей суспільство - це те соціальне мікросередовище, в якому вони перебувають), а через оціночно-зворотні впливи мікросередовища. Оцінки цього середовища можуть бути ідентичними моральним нормам суспільства, але можуть і протиставлятися суспільним моральним нормам, і, звідси, закріплювати негативні дії-вчинки, відносини. Кожного разу коли дії індивіда відповідають інтересам, звичаям, традиціям оточуючих людей вони схвалюються, і комунікативні зв'язки індивіда покращуються, а його статус зростає і закріплюється. Якщо ж дія протирічить інтересам цих людей, звичаям, що утвердились серед даної спільноти і засуджується нею, тоді порушуються і комунікативні зв'язки, індивід втрачає свій статус. Тим самим оцінка оточуючих веде до зміни чи закріплення дій суб'єкту. Основний мотив при цьому - передбачувана реакція оточуючих, прагнення до позитивного переживання зворотньої оцінки і уникнення негативної.

Оскільки оцінка оточуючих - це ще й оцінка самого суб'єкту оточуючими, то суб'єкт (дитина) несвідомо, або цілком свідомо будує свої дії відповідно позитивній оціночно-зворотній реакції, але в тій мірі, в якій він здатний передбачати цю оцінку. Якщо ж ставлення до дитини не залежить від характеру дій дитини, то ці дії диктуються імпульсами і поведінка стає, звичайно, імпульсивною. І, як наслідок, про дитину ка-

жуть, що вона "не розуміє слів", "нічого не розуміє". Повторне співвідношення своїх дій з отриманням задоволення породжує звичку негайного реалізування імпульсивних бажань. Співвідношення ж вчинку з реакціями оточуючих породжує звичку підпорядкування дитиною своїх дій "порадам", "розпорядженням", "проханням" - словам оточуючих.

Першопочаткові дії дітей, здійснювані ними за заданим середовищем зразком, важко назвати вчинками, хоча об'єктивно вони є такими, оскільки зачіпають інтереси людей, мають моральну оцінку. Суб'єктивно ці дії ще не є проявом моральних відносин, вчинком, оскільки відсутня селективність, можливість діяти за вибором. Період 3-5 років - це формування такого вибору. Моральний вибір ще примітивний і недосконалий, мотиви вибору прості, але все ж таки цей вибір достатньо постійний для дитини.

У подальшому розвитку мотив оцінки має ще свій вплив, але в силу того, як дане моральне відношення формується у внутрішню потребу, мотив оцінки замінюється самооцінкою. При невисокому рівні організованого морального виховання, а отже, і розвитку такої заміни і витіснення не спостерігається, і тоді мотив оцінки все ще виконує функції єдиного мотиву дії.

Таким чином, отримуючи уявлення про існуючі в суспільстві моральні норми, спроба будувати свої дії відповідно "уявленим" моделі поведінки, що складається у свідомості, усвідомлюючи зворотньо-оціночні впливи оточуючих і "вибираючи" для себе форми дій, дитина із суб'єкту дії перетворюється у суб'єкт відносин. Постійність і селективність дають основу для віднесення його дії до сфери вчинків-виражників моральних відносин. Про відносини дитини в цей період можна говорити у повному значенні цього слова ще й тому, що вони фіксуються у всіх трьох формах свого прояву та існування: практично-діяльніх, емоційних, раціональних.

Із всього сказаного можна зробити висновок про деяку невизначену фазову зміну тих утворень, які ведуть до відносин, про етапність руху до відносин, що склалися. Перший етап: виникнення поведінкового уявлення про існуючі в оточуючому світі моральних відносин - моделі поведінки. Другий етап: дія суб'єкта, побудована згідно моделі, яка складалася в його свідомості. Третій етап: переживання і усвідомлення соціальних, також предметних результатів власних дій. Четвертий - створення суб'єктивної моделі відносин і самостійний намір наслідувати її. Чотири

етапи - це поступовий рух від дії до вчинку, від наслідування до відносин. Останній етап, завершальний, сповіщає про те, що відносини склалися. Однак, становлення відносин неадекватне їх розвитку. Через ряд причин, умов (вік, досвід, становище у суспільстві, динаміка розвитку моральних суспільних відносин, загальний розвиток суб'єкту), а також факторів, процес морального розвитку нескінченний, він не має застиглого результату. Результат одного циклу - це вихідний матеріал для наступного циклу. Четвертий етап - це одночасно перший етап наступного за ним циклу. Кожен повний етап - тільки кількісна зміна відносин, що формуються, фаза становлення. А цикл - якісний стрибок у моральному розвитку.

Виявлення етапно-циклічного характеру становлення моральних відносин дає можливість побачити основні фактори, які спричиняють їх формування. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що існує ряд думок щодо визначення поняття "фактор". Перша виводить ряд факторів, таких як: навчання, праця, колектив, особистість вчителя та ін. У даному випадку під "фактором" розуміються швидше обставини, які впливають на розвиток, а не причина, яка спричиняє розвиток. Інша думка: факторами формування моральних відносин називаються сім'я, урок, молодіжна організація, масові комунікації; тут "фактор" розуміється як умови, обставини життєдіяльності підлітка. Ми під "фактором" формування моральних відносин вважаємо причину, що спричиняє розвиток. Одними з основних умов, без яких відносини не відповідатимуть моральним вимогам сьогодення, на нашу думку, є знання моральних норм, які склалися у суспільстві, моральна вихованість особистості: моральні якості, які їй властиві, дотримання принципів, на яких повинні будуватись моральні відносини.

Уважне спостереження за моральним розвитком підлітків, аналіз моральної вихованості підлітків з позиції етапно-циклічного становлення дозволяють виділити основні фактори формування моральних відносин.

Початковим вирішальним поштовхом до новоутворень як основи майбутніх моральних відносин служить поведінковий приклад оточуючого соціального середовища. Приклад поведінки є дійсним фактором формування морального ставлення. Останнє, в свою чергу, визначає подальший розвиток моральних відносин. Звідси, моральне ставлення виступає другим фактором. Третім таким фактором є власні дії суб'єкта майбутніх відносин: без цих дій не було б наступної за ним оцінки середовища; через

дію суб'єкт включається у реальну сферу моральних відносин. Четвертим таким фактором ми вважаємо безліч коректуючих впливів середовища на суб'єкт: зворотньо-оціночні впливи на здійснення суб'єктом дії, спеціально організовані мовленнєві комунікації, які служать для коректування дій суб'єкта і передачі йому узагальненого морального досвіду; деколи такі дії набувають форми зворотньо-оціночної мовленнєвої комунікації, які висвітлюються для нього через мовленнєві комунікації в їх моральному значенні. Ми визначили даний фактор як коректуючий вплив соціального середовища з позиції суспільного і групового морального досвіду. Поведінковий приклад, моральне ставлення, власні дії суб'єкта і коректуючі впливи середовища - ось чотири основних фактори, які визначають становлення і розвиток моральних відносин.

Кожен із факторів має два варіанти: безпосередній і опосередкований. Поведінковий приклад подають для дитини оточуючі її близькі, герої художньої літератури, кіно, радіо, журналів, газет, тобто те, з чим вона стикається через безпосередній контакт і безпосереднє сприйняття, і те, що сприймається через спеціально організований етичний ракурс. Але і предметно-речовий оточуючий світ - це середовище не нейтральне для етичного сприйняття: спілкування з цим світом стає спілкуванням з етичним середовищем.

Якщо суб'єкт за світом речей бачить "іншу людину", то його ставлення до речей опосередковується в його відносинах з людьми.

Опосередкованою формою є змінені обставини життя суб'єкта. Як наслідок його дії, мовленнєві комунікації поведуться як безпосередньо пов'язані з реальною ситуацією, так і опосередковані його попереднім досвідом, як безпосередньо направлені до суб'єкту, так і ті, що промовляють на його адресу, як усні, так і письмові.

Двохваріантність існування факторних впливів часто вводять в оману педагога: організація матеріально-предметної сторони життя підлітка, або ж організоване "повчання" на адресу окремого учня не оцінюється педагогами з точки зору впливу цього на інших дітей, отже виключається як фактор етичного розвитку.

Для педагога-практика важливим є не тільки знання про існування основних і загальних факторів становлення моральних відносин, а і знання усієї багатоманітності форм існування і втілення цих факторних впливів. Якщо педагог не зважає на ці впливи, тим самим він віддає

справу виховання випадкові, стихій, оскільки вказані фактори - об'єктивні і незалежні від волі педагога в своєму існуванні.

Яка функція даних факторних впливів?

Фактор поведінкового прикладу створює сукупність моральних уявлень у суб'єкта, інформуючи його тим самим про існування у суспільстві моральних відносин.

Фактор морального ставлення формує моральність суб'єкта через оцінку, переживання і усвідомлення моральних норм.

Фактор "власні дії" включає суб'єкт в реальні для нього самого відносини з об'єктом "інша людина".

Зворотня оцінка і мовленнєві комунікації оточуючого соціального середовища коректують ці практично-діяльні відносини, що встановлюються, ніби висвічуючи для свідомості суб'єкта і значення, і цінність, і особистісний зміст оточуючих його відносин, в тому числі і тих, носієм яких він стає суб'єктивно і об'єктивно.

Виявлення факторів ставить перед нами завдання: наявність яких внутрішніх передумов визначає успішність впливу даних факторів? Педагогові необхідні дані про те, які особливості можуть перешкодити або знизити, чи навпаки, підвищити вплив об'єктивних факторів. Інакше всю провину за недостатній моральний розвиток він перекладає на плечі самих дітей - таке нерідко спостерігається в школі і служить предметом обговорення на сторінках періодичної преси. Переконливим є те, що ступінь розвинутої процесу сприйняття, образності мислення, емоційності і загальний розумовий розвиток - необхідні умови такого успішного впливу.

Виявлення факторів формування моральних відносин ставить і ще одне завдання перед вчителем: чи існує почерговість у впливі цих факторів, чи їх вплив одночасний, а послідовність і послідовність передбачуваних? В онтогенезі, безсумнівно, певна почерговість спостерігається: вихідним фактором є поведінковий приклад як поштовх на шляху до розвитку моральних відносин, далі йде сформованість ставлення, що зумовлює моральність суб'єкта. Наступним фактором виступає діяльність суб'єкта; фактор коректуючих впливів середовища є завершальним у ланцюзі факторних впливів.

Але шкільний педагог має справу з дітьми такого віку, коли ця почерговість не спостерігається. Фіксується одночасний вплив усіх факторів. На підлітка падає сукупність вже переломних впливів: поведінковий

приклад - через впливове слово; ставлення - через відповідне ставлення інших до самого суб'єкта; діяльність - через оцінки дорослих; мовленнєві комунікації через власні дії і т.д. На підлітка падає взаємопроникливий вплив факторів. Тому послаблення і посилення дії того чи іншого фактору, переломленого в дії іншого, дуже важко виявити.

Виявлення означених факторів значно полегшує загальне вирішення педагогічних проблем моральних відносин. Ці фактори діють повсюдно, а отже, присутні у будь-якому мікросередовищі підлітка (сім'я, школа, вулиця, громадські заклади і т.д.). Орієнтація на вказані загальні фактори може сприяти створенню гармонійних взаємосторонніх впливів багатьох осіб, які організують виховні впливи на дитину. Педагогічне значення виявлених факторів вимальовується чітко тільки тоді, коли підбирається для кожного з них своя педагогічна інтерпретація, що враховує специфіку умов, обставин. І завдання педагога, напевне, полягатиме у творчому пошуку і втіленні в реальних умовах цих єдиних загальних факторів.

З іншого боку, тільки з позицій факторного погляду відшукується система процесу формування, оскільки факторний підхід забезпечує віднайдення необхідних елементів, тобто таких, без реалізації яких не формуються заплановані педагогом у якості виховної мети відносини.

Виявлення факторних впливів розкриває проблему цілеспрямованого організованого впливу, яке ми називаємо вихованням. Процес виховання повинен обов'язково включати в себе дані факторного впливу, щоб їх неврахований вплив не міг знецінити зусилля педагогів. Більше того, запитуючи, які власне взаємодії і впливи треба організувати для отримання моральних відносин ми не знаходимо іншої відповіді, як перелік виявлених факторних впливів. Якщо процес формування моральних відносин є не що інше, як новоутворення, яке під впливом цих факторів проростає, то логічним буде запропонувати таке: діючи відповідно природі становлення моральних відносин, тобто плануючи, організуючи і коректуючи саме факторні впливи, неминуче отримаємо заплановані сформовані моральні відносини.

Виявивши чотири основних фактори становлення і розвитку моральних відносин: поведінковий приклад, моральне ставлення, власні дії суб'єкта і коректуючі впливи середовища на суб'єкт, - ми отримуємо можливість створити системну модель процесу формування моральних відносин і методично її реалізувати.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ГУМАНІТАРОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ

Високий професіоналізм особистості вміщує в собі таке поняття, як інтелегентність. Та інтелегентними люди не народжуються. Вони стають такими насамперед завдяки гуманітарному знанню та гуманітарній культурі особистості. В ряді вузів країни з'явилися кафедри, які займаються викладанням етики, естетики, соціології, соціальної психології. Однак ці кафедри поки що не є центрами формування гуманітарної культури. Та саме цій проблемі слід було б приділити більшу увагу. Для прикладу, "японське чудо" - це якраз і є не щось інше, як втілення в життя гуманітарного підходу до освіти та виховання майбутніх спеціалістів. Мова йде про те, що майбутній спеціаліст повинен оволодіти не тільки суто професійними знаннями, вміннями та навичками, а й знаннями з психології спілкування та взаємодії людей, психології переконуючого впливу, етнопсихології, історії, політології, спеціальної психології.

Що стосується провідних країн заходу, то тут ця проблема вирішується надзвичайно перспективно. В наш час, у першу чергу в технічних вузах розвинутих країн, зросла кількість навчальних годин, відведених на гуманітарну освіту. У деяких американських вищих технологічних школах вона становить 30%. В багатьох університетах західних країн розкладом передбачений діяч культури, соціолог, психолог. Їхнє завдання - створити морально-психологічну атмосферу, стимулювати у майбутніх фізиків, математиків, інженерів становлення гуманістичної свідомості (8, 60).

Добре відомий у світі Токійський центр підготовки ділових людей. В ньому цікаво поставлена робота по озброєнню спеціалістів середньої ланки соціально-технологічними технологіями. До речі, серед японських управлінців вищої ланки тільки половина мають інженерно-технічну освіту, в США - тільки 20%, а інші - юристи, соціологи, психологи. В нашій країні 80 відсотків у вищій ланці управління - інженери (8, 103). Отже, актуальність дисциплін гуманітарного циклу очевидна.

Що ж таке гуманітарні технології? Це технології, інструментарій, завдяки якому людина самовиражається, самореалізує свої інтелектуальні якості.

Ефективність технічних і економічних технологій визначається тим, наскільки досконалі бізнесмени і менеджери у використанні гуманітарних технологій. Чим нижча їх гуманітарно-управлінська підготовка, тим більше проявляється їх особистісно-діловий потенціал.

Японці - відмінні майстри гуманітарних технологій. Вони реалізують їх разом з прогресивними техніко-економічними технологіями

Вони створили обширний арсенал гуманітарних технологій, який відповідає особливостям їх національного буття і свідомості. Вони не рекламують і майже не продають ці технології. Та й для чого рекламувати та продавати те, що складає менталітет нації, що дозволяє зайняти гідне місце в жорсткій ринковій конкуренції (1, 134).

Індивідуальні та групові бесіди, інтерв'ю з керівниками показали, що кожній діловій людині бажано володіти трьома мовами: рідною мовою, мовою науки, мовою технології. Це основа професійного оволодіння справою. І саме гуманітарні технології виступають не тільки як професійний атрибут підприємницької діяльності, але як і фактор, який має пріоритетне значення для функціонування цивілізованого суспільства.

І гуманітарні технології - це система соціального захисту людей, масштабного освоєння демократії в їх життєдіяльності. Майстерне ставлення до них інтенсифікує використання "інтелектуального капіталу" самих ділових людей. Тренуючись в їх винайденні та застосуванні вони захоплюються в людинотворчість. Потреба в ній стає у них психологічно глибинною. Вирощування власного нового "способу мислення" для таких людей - мета професійного самовдосконалення.

Дерево гуманітарних технологій - управлінська гуманітарологія - має меншою мірою шість коренів: психологію управління, виробничу педагогіку, етику управління, соціологію, організації підприємства, ділову риторіку і ортоботіку. Кожний із складників - це інтегративне наукове явище.

Говорячи про гуманітарологію управління, слід відмітити, що її технології складають найважливіший ресурс будь-якого підприємства і фірми. Поряд з поділом технологій на базові і пакетні, виділяють такі їх види, як футурологічні, ситуативні і повсякденні.

Футурологічні гуманітарні технології відбивають синоптичну карту, яка представляє економічні, соціальні, культурні, морально-психологічні і демографічні аспекти можливих варіантів майбутнього. З їх допомогою

програється конкретна модель можливого наперед певного часу, стану суспільства, регіону, трудового колективу. Все це має важливе значення для ділових людей, зацікавлених бути готовими до вирішення нових проблем у своїй діяльності.

Ситуативні гуманітарні технології розробляються, як правило за необхідністю, за причиною якихось обставин. Наприклад, с розроблені технології: управління поведінкою людей в екстремальних ситуаціях, при загрозі масового звільнення. За цими технологіями проводяться спеціальні тренінги - професійне навчання відповідних працівників. Частіше вона здійснюється у вигляді розбору "ситуація-конфлікт" або ділової гри.

Універсальними є повсякденні гуманітарні технології. До них належать базові гуманітарні технології, а також так звані спеціалізовані технології, наприклад, технології професійного навчання, дискового підприємництва, сексуальні. Такі технології - справа спеціалістів, які займаються розробкою особливого класу проблем, з вирішенням яких стикаються ділові люди.

З утвердженням стилю демократичного способу життя зростає потреба в розширенні арсеналу спеціалізованих гуманітарних технологій. Наприклад, пошук талановитих людей і створення їм умов, які сприяють повноцінній прояву їх обдарувань, стане предметом спеціалізованих (індивідуальних) гуманітарних технологій. Талант - це унікальність. Під кожен таку унікальність потрібна особлива технологія його збереження і саморозвитку.

Технологізація гуманітарного знання.

Науково-технічний прогрес викликав до життя новий напрямок інтелектуальної діяльності - технологічне прогнозування. Прогноз свідчить, що людинознавчі технології перспективні і мають тенденцію до збільшення свого життєвого простору. Розвиток цих технологій залежить від вирішення такої проблеми, як технологізація гуманітарного знання. Та не всяке гуманітарне знання технологічне. Для пояснення цього є чимало обґрунтувань. По-перше, гуманітарні знання характеризуються пізнавальною направленістю. По-друге, їм властиві абстрактність, можливість ділового трактування, відмежування від конкретних умов. По-третє, їм притаманні багатство художньої мови. Символічне різноманіття, підтекстова колоритність (4, 238).

Спроби надати гуманітарній інформації знакові позначення, перевести їх на мову формул поки що мало ефективні. Це підтверджує, що

гуманітарна інформація трудомістка для технологічної обробки як за змістом, так і за формулою. Фундаментально дану проблему можна вирішити при створенні спеціальних науково-дослідницьких підрозділів.

Їх основним професійним амбула повинна стати розробка формалізованої мови для гуманітарних технологій.

Якщо підсумувати все сказане про суть і зміст гуманітарних технологій, то можна зробити наступні висновки:

- це система науково-гуманітарних знань, використання яких дозволяє реалізувати конкретний людинознавчий задум за допомогою певних конкретних умов, засобів і способів;
- це найнаукоємкіші технології;
- важко алгоритмовані технології;
- низький коефіцієнт гарантованості досягнення задуму;
- людинознавчі технології - особливий вид професійної діяльності.

Той, хто займається людинознавчими технологіями, повинен мати психологічну підготовку. Її складові компоненти:

- 1) уміння управляти своїми емоціями. При контактах з різними людьми доводиться долати психологічні бар'єри спілкування і неприйняття, небажання, а нерідко - активний опір;
- 2) оволодіння спеціальними методами організації власної психіки, включення в діяльність своїх інтелектуальних даних;
- 3) кваліфікація (міра згоди) учасників технологічного процесу залежить від магнетизму притягнення до себе його куратора. "Ефект привабливості", "мова жестів" - це тільки декілька засобів впливу на людей. Ділові люди повинні володіти технікою візуальної самопрезентації, умінням подавати себе, приваблюючи до себе і зачаровуючи собою. Все це ґрунтується на глибокому і різносторонньому знанні психології людей, на самопізнанні власних природних можливостей і їх майстерному використанні.

Технологія виявлення професійної придатності керівника.

Загальними вихідними положеннями виступають:

1. Встановити провідні характеристики професійної діяльності керівника як організатора трудового колективу і наставника його членів.
2. Визначити системоутворюючі особистісні якості, підтверджуючі відповідність їх власника професійним характеристикам праці керівника.

3. Розробити конкретні заходи для виявлення в особистісній структурі керівника якостей, які б свідчили про відповідність його соціальному статусу.

Серед видів технологій виділяють: пакетні (здійснювані спеціалістами) і фундаментальні (реалізація яких під силу керівникам і працівникам кадрових служб).

Стадія "Теоретичне обґрунтування технології":

1. Визначення підвиду технології.
2. Збір і вивчення літератури з гуманітарних проблем бізнесу (Консультація із спеціалістами (соціологами, психологами, педагогами). Осмислення в цілому зібраної інформації для визначення особистісно-ділових якостей керівника, складання професіограм.
3. Вибір об'єкту дослідження.
4. Концепція. Будь-яка діяльність пред'являє особистості ряд об'єктивних вимог. Чим краще суб'єктивні характеристики особистості відповідають їм, адаптовані до них, тим краще особистість "вписується" в діяльність і здатна оволодіти нею.

Гіпотеза. Добровільність вибрання професії і наявний досвід роботи свідчать, що обстежені керівники мають певні здібності, які відносяться до організаторської діяльності.

Версія. Пакетна технологія виявлення професійної придатності керівника трудового колективу повинна бути простою за змістом, носити ігровий характер, що полегшить її практичне застосування і дружлюбне відношення до неї піддослідних.

Варіанти. У світовій практиці існує багато технологій для виявлення професійної придатності керівника.

Стадія "Технологічні процедури". Розробляється чотири види процедур-ситуацій.

Стадія "Технологічний інструментарій".

Інструментарій - методичні розробки.

Блок загальних якостей - незвичайний інтелект, загострена інтуїція, фундаментальні знання, достатній життєвий і професійний досвід.

Блок загальних якостей: здоров'я, громадянський та професійний світогляд, науково-ділова компетенція, організаторські здібності, володіння риторикою.

Блок специфічних якостей: комунікабельність, тактовність, візуальна привабливість, рефлексивність, стресостійкість.

Література:

1. Абульханова-Славская К. Деятельность и психология личности.- М., 1980.
2. Андреева Г. Социальная психология.- 2-е изд. - М., 1988.
3. Борисова Е., Логинова Г. Индивидуальность и профессия. - М., 1991.
4. Кон И. В поисках себя: Личность и ее самосознание.- М., 1984.
5. Костюк Г. Избранные психологические труды. - М., 1988.
6. Познание и общение /Отв. ред. Б.Ломов, А.Беляев, М.Коул. - М., 1988.
7. Реан А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии.- 1988.- № 1.
8. Шепель В. Настольная книга бизнесмена и менеджера.- М., 1992.

Зміст

Орбан Л. <i>Виховний потенціал етнічної психології</i>	3
Ларионова В. <i>Філософський аналіз проблеми інтуїції</i>	17
Гончаров М. <i>Онтологічний аспект внутрішньої форми слова</i>	28
Карпенко І. <i>Ціннісні виміри індивідуальної свідомості</i>	42
Овсянницька Л. <i>Психологія прогнозування професійного становлення майбутнього спеціаліста</i>	49
Федик О. <i>Соціокультурний контекст професійної підготовки організатора масової фізичної культури і спорту</i>	62
Пасічник Р. <i>Психологічні особливості розвитку особистості в онтогенезі</i>	68
Терещук С. <i>Психологічна характеристика особливостей міжособистісного спілкування</i>	81
Гоян І. <i>Виховний ідеал як детермінанта морального розвитку особистості сучасного підлітка</i>	89
Косців В. <i>Характеристика морального процесу у системі ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи</i>	96
Синютка П. <i>Особливості впливу сучасних соціокультурних детермінант на процес життєвого самовизначення підлітка в сім'ї</i>	106
Короньська О. <i>Діалог як спосіб буття людини</i>	116
Тоба М. <i>Психологія діалогового спілкування</i>	123
Абдюкєла Н. <i>Вплив десоціалізуючих факторів на процес становлення неповнолітніх</i>	132
Романишин І. <i>Основні фактори формування моральних відносин підлітків в умовах мікросоціуму</i>	139
Возняк Л. <i>Технологічний інструментарій гумантарології управління</i>	146

Міністерство освіти України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника
Філософський факультет

Наукове видання

Збірник наукових праць: філософія, соціологія,
психологія.- Івано-Франківськ: Вид.-во "Плай"
Прикарпатського університету, 1996.- Ч.2.- 152 с.

Укладачі: доктор філософських наук, професор С.Возняк
доктор психологічних наук, професор Л.Орбан

Комп'ютерна верстка **О.Сеньків**

Підписано до друку 14.11.96 р.

Обл.-видав. арк. 9,8. Тираж 300 екз.

Віддруковано в Науково-методичному центрі "Українська етнопедагогіка і народознавство" АПН України і Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника

284001, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57.

НБ ІНУС



750137