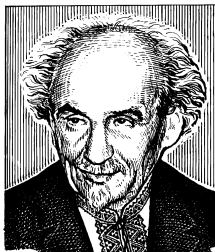


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут психології імені Г. С. Костюка



T. Kozminsky

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ
САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

За редакцією академіка НАПН України Максименка С.Д.

Київ
2013

УДК 159.947.24:37
ББК 84.40
П 86

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (протокол №12 від 24 грудня 2012 р.)*

Рецензенти:

*Л.Ф. Бурлачук, доктор психологічних наук, професор, академік НАПН
України, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології КНУ
ім. Т.Г. Шевченка;*

*М.Л. Смульсон, доктор психологічних наук, професор, член-кореспон-
дент НАПН України, завідувач лабораторії нових інформаційних техно-
логій навчання*

Авторський колектив:

*С.Д. Максименко, Л.В. Дзюбка, О.М. Капустюк, Г.В. Куценко-Лада,
О.М. Крицька, Л.В. Мар'яненко, В.В. Мосійчук, В.С. Пастушенко,
Н.В. Пророк, Н.В. Слободяник, Л.М. Терещенко, Н.М. Тимофеева,
Є.П. Тополов, В.В. Федько, Л.О. Шатирко, Н.О. Шевченко*

П 86 Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі :
Коллективна монографія / [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В.
та ін.]; за редакцією Максименка С.Д. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. —
400 с.
300 пр.
ISBN 978-966-189-252-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Монографія присвячена актуальній проблемі психології самодетермінації осо-
бистості, аналізується ряд теоретичних гіпотез, що конструюють складові частини
загальної проблеми самодетермінації. Із сучасних методологічних позицій розгля-
нуті проблеми джерел та рушіїв психічного розвитку та розвитку особистості.

У монографії системно подано теоретичний аналіз і результати експеримен-
тальних досліджень проблеми самодетермінації суб'єкта, в контексті принципу
становлення суб'єктності як процесу самозмінення особистості через різні форми
активності. Розглядаються змістові й процесуальні характеристики та операційні
показники самодетермінації особистості в їх взаємному співвіднесенні. Подаються
діагностичні критерії, що відображують особистісний розвиток і кореспондують з
самодетермінацією особистості.

Презентовано систему психологічного супроводу процесу самодетермінації осо-
бистості, що включає діагностичні, розвивальні та корекційні методи.

Для науковців, працівників у галузі практичної психології, викладачів, аспірантів
та студентів ВНЗ України.

ББК 84.40

ISBN 978-966-189-252-0

- © Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2013
- © С.Д. Максименко, Л.В. Дзюбка, О.М. Капустюк,
Г.В. Куценко-Лада, О.М. Крицька, Л.В. Мар'яненко,
В.В. Мосійчук, В.С. Пастушенко, Н.В. Пророк,
Н.В. Слободяник, Л.М. Терещенко, Н.М. Тимофеева,
Є.П. Тополов, В.В. Федько, Л.О. Шатирко,
Н.О. Шевченко, 2013

ЗМІСТ

Передмова	5
ПЕРЕДНЄ СЛОВО	7
I. Теоретико-методологічні основи психологічного дослідження проблеми самодетермінації особистості	10
1.1. <i>Максименко С.Д.</i> Генетико-психологічні проблеми становлення особистості	10
1.2. <i>Куценко-Лада Г.В.</i> Психологічні механізми генези ментального досвіду в системі самодетермінації особистості	69
II. Проблема самодетермінації в сучасній психології: сутність, структура, рушії, механізми	111
2.1. <i>Капусток О.М., Пастушенко В.С.</i> Дослідження структурних компонентів самодетермінації особистості	111
2.2. <i>Слободяник Н.В.</i> Кризові прояви самодетермінації в сучасному студентському середовищі	135
2.3. <i>Крицька О.М., Шевченко Н.О., Тополов Є.П.</i> Психологічні чинники становлення особистісної самодетермінації в освітньому просторі	164
III. Психологічне дослідження самодетермінованої особистості в освітньому просторі: властивості та ознаки самодетермінованої особистості	185
3.1. <i>Шатирко Л.О.</i> Особистісні складові індивідуального поступу людини в освітньому просторі	185
3.2. <i>Тимофєєва Н.М.</i> Формування позитивної Я-концепції як чинник особистісного зростання	215
IV. Становлення самодетермінації особистості школярів: вікові та індивідуальні особливості	234
4.1. <i>Мар'яненко Л.В.</i> Самодетермінація учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності	234
4.2. <i>Дзюбка Л.В.</i> Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових державних стандартів базової середньої освіти	265

V. Самодетермінація як чинник самоорганізації та особистісного розвитку	280
5.1. <i>Терещенко Л.А.</i> Самодетермінація як чинник подолання невротичних проявів молодших підлітків.....	280
5.2. <i>Дзюбо Л.В.</i> Особливості навчальної мотивації як складової самодетермінації підлітків.....	314
VI. Особливості процесу самодетермінації фахівця	335
6.1. <i>Пророк Н.В.</i> Професійне самовдосконалення як основа самодетермінації практикуючого психолога в процесі професіоналізації.....	335
6.2. <i>Мосійчук В.В., Федько В.В.</i> Особливості самовизначення особистості в процесі професійного становлення.....	379

ПЕРЕДМОВА

Колективна наукова монографія відображує результати науково-дослідної роботи лабораторії протягом останніх п'яти років, спрямовані на дослідження проблеми самодетермінації в генетичному контексті: методологічному аналізі проблеми та побудови психологічної концепції самодетермінації особистості через з'ясування психологічних закономірностей, чинників та умов становлення самодетермінації.

Результати спільної праці співробітників відображені в розділах монографії: Теоретико-методологічні основи психологічного дослідження проблеми самодетермінації особистості (Максименко С. Д., Куценко-Лада Г. В.); Проблема самодетермінації в сучасній психології: сутність, структура, рушії, механізми (Капустюк О. М., Пастушенко В. С., Слободяник Н. В., Шевченко Н. О. Крицька О. В., Тополов Є. П.); Психологічне дослідження самодетермінованої особистості в освітньому просторі: властивості та ознаки самодетермінованої особистості (Шатирко Л. О. Тимофєєва Н. М.); Становлення самодетермінації особистості школярів: вікові та індивідуальні особливості (Мар'яненко Л. В., Дзюбко Л. В.); Самодетермінація як чинник самоорганізації та особистісного розвитку (Дзюбко Л. В., Терещенко Л. А.); Особливості процесу самодетермінації фахівця (Пророк Н. В., Мосійчук В. В., Федько В. В.).

Велика дослідницька робота (проведення експериментальних досліджень, збір емпіричного матеріалу, математична обробка, кількісний та якісний аналіз результатів, добір і підготовка дослідницьких матеріалів до монографії) була здійснена також співробітниками лабораторії Мойзріст О. М., Кесьян Т. В., Чудаковою О. М., Гуровою О. В., Скулиш О. Є. В межах теоре-

тичних конструктів наукової концепції лабораторії ними було проведено ряд досліджень, результати яких стали основою теоретичних узагальнень, дозволили розширити уявлення про закономірності самодетермінації особистості в освітньому просторі. Так, Мойзріст О.М. вивчала індивідуальні особливості шкільної адаптації, Кесьян Т.В. показала особливості самодетермінації становлення організаційних здібностей у підлітковому віці, Чудакова О.М. розкрила закономірності становлення творчої особистості школярів, Гурова О.В. конкретизувала шляхи оптимізації міжособистісних відносин осіб із соматичними розладами. В дослідженні Скулиш О.Є. опрацьовано питання мотиваційних чинників розвитку креативної активності.

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Проблема механізмів розвитку, функціонування і самоздійснення особистості лежить в тому пласті реальності, що належить як власне психології, так і тим соціальним і педагогічним впливам, які реалізують ці механізми. Пропонується один із можливих шляхів зміни освіти відповідно до соціальних змін на основі цікавої й продуктивної психологічної парадигми.

Монографія є продовженням багаторічного дослідницького пошуку лабораторії психології навчання: робота здійснювалася як поєднання діяльнісного та культурно-історичного підходів, проводилось поглиблене вивчення розвитку особистості в процесі навчання. Генетико-моделюючий метод дозволяє відтворювати різні типи ученневої діяльності і вивчати не лише закономірності формування окремих психічних новоутворень залежно від змісту навчальних предметів, але й дозволяє привідкрити реальні зміни, що відбуваються при цьому з учнем: з ним як з унікальною і цілісною особистістю. І тому колектив авторів працював у тісній співдружності і на основі вибудованих принципів побудови генетико-моделюючого методу у цьому ключі здійснив спробу окреслити, якими є і як «працюють» психологічні механізми самодетермінації особистості в соціальних, педагогічних у широкому сенсі та суто практичних аспектах освітнього простору. Недостатній виховний ефект сучасного навчання зумовлюється, зокрема, недоліками в теоретичних уявленнях про навчальну діяльність. Вона найчастіше розглядається як інтелектуально-пізнавальна активність. Звідси випливає і її мета — дати учням необхідні для життя наукові знання і вміння. Навчальна діяльність штучно вичленується із системи інших видів діяльності дитини. Практично не враховуються реальні зв'язки навчальної діяльності з іншими діяльностями. У зв'язку з цим навчально-виховні можливості навчальної діяльності знижуються.

Тому слід враховувати, що навчальна діяльність дитини — це період цілісного і повнокровного життя її у шкільні роки, а взаємозв'язок усіх моментів цього життя є закономірністю людського розвитку, яка служить психологічною основою єдності і нерозривності її навчання і психічного розвитку. Учніня і набуті знання виховують дітей. Але щоб знання ви-

ховували, зазначає О.М. Леонт'єв, необхідно сформувати ставлення до них. У цьому суть свідомого учіння. В оволодінні навчальними предметами важливе значення має те, яке місце в житті учня займає пізнане.

Основна методологічна настанова запровадженого дослідження — рефлексія нерозривного взаємозв'язку когнітивного та особистісно-сміслового аспектів як основи самодетермінації особистості. Самодетермінація особистості в освітньому просторі розглядається з одного боку, як процес, а з другого — як результат пошуку, присвоєння, інтерпретації та породження особистісних смислів усіма суб'єктами гетерогенного та різноманітного освітнього простору сучасності. Цим створюється спільне смислове поле, своєрідний резервуар знань, цінностей, реальних ставлень до навчального процесу, себе самих та побудови свого життя.

Самодетермінація відбувається на основі рефлексії власних пізнавальних дій, рефлексії взаємодії з іншими учасниками освітнього простору, спільної діяльності, актуалізації власного особистісного досвіду. Особистісні смисли постають в особистісній, а не лише в діяльній взаємодії учасників освітнього простору. Самодетермінація — це початок, але аж ніяк не найвища точка самоздійснення особистості. Активне розкриття своїх потенцій відбувається як самопізнання особистості в ході набування знань про себе, про своє місце й призначення в світі. Надзвичайно важливим є також проблема критеріїв самодетермінації. Постає питання, чи можливо в принципі визначити єдиний інтегративний критерій самодетермінації, чи рівень самодетермінування особистості може бути оціненим лише за окремими діяльними та особистісними параметрами, тобто чи достатньо парціальних ознак для того, щоб робити висновок про самодетермінацію.

У цьому спільному дослідницькому підході можна вирізнити своєрідні методологічні осередки: це проблема дослідження особистості як цілісної неподільності на сучасному етапі розвитку психології, пов'язана з нею рефлексія методу дослідження, питання життєвого «призначення», сенсу та психологічного змісту самодетермінації, проблема поняття самодетермінації у категоріальному ладі психології, проблема самодетермінації у структурі особистості, в тому числі в процесі професіоналізації. Досліджується надзвичайно важлива проблема самодетер-

термінації у навчальному процесі в аспекті експлікування її взаємозв'язків із різноманітними рівневими та процесуальними моментами навчання та пізнавальної активності; вивчаються вікові та індивідуальні особливості самодетермінації учнів. Реалізується вельми евристичний підхід до самодетермінації як до психологічного засобу подолання різних «неблагополучностей» і саморозвитку особистості учнів.

На сьогодні самодетермінація особистості постає не як викінчена теорія, а радше як парадигма психологічного дослідження, як методологічний підхід. Незважаючи на те, що ця тема стає все «популярнішою» у психологічних дослідженнях, питань та проблем тут набагато більше, ніж реальних даних та загальноприйнятих основоположень, не кажучи вже про практичний, «психотехнічний» її аспект. Тому складності у запровадженому вивченні природи, чинників, особливостей та ознак вияву самодетермінації, а також у концептуалізуванні цього поняття були неминучими: не обійшли нас труднощі у випрацюванні загальної стратегії дослідження, методичні та теоретичні дискусії, термінологічні суперечки.

Презентована монографія не вирішує всіх проблем самодетермінації і не дає остаточних відповідей на всі питання (такі завдання і не ставились), але в ній достатньо цінних даних, цікавих ідей, гострих проблем, які в цілому дають уявлення про сутність та перебіг процесу самодетермінації. Як у будь-якій колективній праці, у цій монографії є нюанси розуміння проблеми, вона є полілогом авторських позицій щодо позначеної проблеми — як ми сподіваємось, цікавий і продуктивний.

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Максименко С. Д.

ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Вступ

Завдання подальшого вдосконалення навчання і виховання вимагають розробки теоретичних питань комплексного підходу до дослідження проблеми єдності навчання і виховання, яка базується на теоретичному понятті «навчання, що виховує і розвиває», введеному в психологічну науку в результаті тривалих теоретико-експериментальних досліджень. Зміст цього поняття спростовує теорію деяких дослідників, які твердять, що навчання і виховання — різні, незалежні один від одного процеси.

Практика показує, що лише їх єдність і взаємопроникнення становлять психологічну основу всебічного розвитку особистості. Яким же конкретним арсеналом наукових засобів володіє сучасна вікова і педагогічна психологія для вирішення завдання у такій його постановці? Як справедливо зазначає В. В. Давидов, описових робіт з певних питань психології особистості у нас надзвичайно багато, але проблема полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати і перевіряти психологічні умови і механізм цілеспрямованого формування у дітей певних якостей, а з другого — вміти керуватися комплексним підходом у вихованні особистості.

Складність цієї проблеми полягає в тому, що комплексний підхід до виховання вимагає взаємозв'язків і взаємопереходів різноманітних форм і видів діяльності дитини. «Наша психологія, — підкреслював В. В. Давидов, — володіє прийомами вивчення окремих видів діяльності, але відчуває труднощі у простеженні їх внутрішніх взаємозв'язків, коли елементи однієї діяльності стають компонентами іншої (наприклад, коли ігровий мотив перетворюється в пізнавальний, навчальна дія трансформується у трудову)» [Давыдов, 1996]. Тут йдеться про спробу психологічно обґрунтувати об'єктивну необхідність

перенесення акценту з розвиваючих на виховні можливості навчальної діяльності. Розробка цієї проблеми започаткована у працях Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, а пізніше — О. М. Леонтьєва та його школи.

Розуміння психологічного розвитку суб'єкта вимагає і певного розуміння його діяльності. Відомо, що історично сформоване в психології поняття «діяльність» виступає переважно як характеристика активності окремого суб'єкта, а сам процес діяльності — як атрибут окремої людини. Проблема єдності розвитку і виховання у навчанні виступає як співвідношення значення (форма узагальненого і відображеного об'єктивного людського досвіду, ідеальна духовна форма суспільної людської практики) і особистісного смислу (відношення суб'єкта до відображуваного предмета).

1. Проблема дослідження розвитку особистості

Здійснення виховних заходів вимагає врахування особливостей і характеру різних видів діяльності, які формуються. Психологічні закономірності взаємопідпорядковані, і зміну людських діяльностей у процесі розвитку слід розглядати як основу успішного розв'язання завдань щодо формування особистості. «Тільки при такому підході, що впливає з аналізу змісту самої розвиваючої діяльності дитини, — відзначав О. М. Леонтьєв, — може бути зрозуміла і провідна роль виховання, яке має вплив саме на діяльність дитини, на її відношення до дійсності, і тому визначає її психіку» [Леонтьєв, 1984]. Такий підхід вимагає вивчення структури і будови діяльності, механізмів перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню. Структурні компоненти її, на нашу думку, і складають якості особистості. Перебуваючи в системі різноманітних діяльностей, діти вступають у взаємовідносини з дорослими. Залежно від виду діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння людським досвідом, формуються різні психологічні новоутворення, якості особистості, які одночасно складають її структурні компоненти.

Діяльність сучасної дитини багатопланова і багатоаспектна. Життя її у суспільстві характеризується не тільки певним складом різноманітних діяльностей, а й наявністю провідної діяльності, яка виконує основну роль в інтелектуальному і моральному розвитку особистості. Звідси впливає залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної

діяльності зокрема. Тому «провідною діяльністю в її психологічному розумінні є така діяльність, розвиток якої зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії». Провідне її значення полягає в тому, що вона максимально сприяє розвитку не тільки інтелектуальної сфери, психічних процесів, властивостей і станів, а й формуванню повноцінної особистості.

Провідна діяльність є передумовою, основою виникнення і диференціації нових видів діяльності, її роль у психічному розвитку дитини полягає не стільки у вдосконаленні окремих функцій, скільки у зміні міжфункціональних зв'язків і відношень, які визначають розвиток кожної психічної функції. На основі вивчення закономірностей зміни провідних типів діяльності і трансформації окремих структурних компонентів однієї діяльності в іншу вітчизняними психологами створена періодизація психічного розвитку, яка дає можливість побудови цілісної системи навчання і виховання дітей. Належним чином організована навчальна діяльність виступає основною умовою цілеспрямованого формування особистості. Це стосується, перш за все, формування теоретичного мислення, умінь учитися, оволодівати здібностями, доцільно оперувати теоретичними знаннями. Правильна організація навчальної діяльності допомагає формуванню у молодших учнів довільності психічних процесів, рефлексії власних способів дій і поведінки.

Ми вважаємо за необхідне згадати в організаційно-змістовому аспекті навчальну діяльність як особисту розгорнуту форму спілкування в системі «учень — учитель». Така організація дає можливість цілеспрямовано впливати на особистість дитини в цілому, на формування насамперед її потреб і системи мотивів. При такому розгляді навчальної діяльності можна говорити про її справжню виховну дію. Організація навчального процесу поза розгорнутою формою спілкування не може виступати умовою формування особистості учня. Отже, формувати особистість — значить здійснювати управління ієрархічною системою діяльностей дитини у кожному її віковому періоді.

Серйозний виховний недолік сучасного навчального процесу, на нашу думку, полягає в тому, що знання, які здобуваються учнем, включаються в основному в систему дій, причому цілі конкретних дій жорстко формуються, задаються у формі різного типу задач: фізичних, математичних, тобто тих, які він

виконує. Засвоєні знання (яких дитині не вистачає) набувають виховного значення лише у зв'язку зі здійсненням різних видів діяльності. І тільки за такої умови вони входять в її життя як органічна частина, а не зовнішня умова. Тому учнів необхідно вводити в систему суспільних відносин у взаємодії з їхнім навчанням. Увага учителя повинна бути спрямована на пошук тих видів навчальної роботи, які формують суспільно необхідні риси особистості учнів.

Учіння і набуті знання виховують дітей. Але щоб знання виховували, зазначає О.М. Леонт'єв, необхідно сформулювати ставлення до них. У цьому суть свідомого учіння. В оволодінні навчальними предметами важливе значення має те, яке місце в житті учня займає пізнане.

Особистість, яка є «суб'єктом суспільних відносин», передбачає спільну кооперативну діяльність. Саме в ній можливе утворення особистісного смислу, відношення суб'єкта до предмета дії, мотиву діяльності. Тому в навчальному процесі необхідно моделювати, створювати суспільні відносини, в які повинні включатися учні. У відносинах і здійснюється обмін діяльностями між учнями і вчителем, учнем й іншими учнями, між учнями й суспільством. «З'ясування специфіки обміну діяльностями у процесі навчання, — зазначає В.В. Репкін, — є необхідною передумовою вирішення проблеми (формування учбової діяльності. Обмін діяльностями у розвинутій формі можливий тільки при засвоєнні теоретичних понять.

Оскільки емпірично узагальнені способи дії орієнтовані на якості наявної дії, поза цією ситуацією вони позбавляються будь-якого змісту і не можуть бути репрезентовані» [Репкін, 1976].

Діяльність того, хто навчається, в цьому випадку полягає у демонстрації низки операцій, що забезпечують одержання часткового результату, а діяльність учнів зводиться до спостереження і копіювання продемонстрованих операцій. При обміні емпіричними узагальненими способами дії скоріше має місце асоціація діяльностей того, хто навчає, і того, хто навчається, ніж їх кооперація, бо тільки в умовах кооперованої діяльності дії індивіда набувають нового смислу — спочатку об'єктивного, а потім суб'єктивного. Які ж основні особистісні якості формує навчальна діяльність? До таких якостей належать насамперед:

1. Виховання соціальної зрілості, потреби служити суспільству. Це можливо, якщо учень зможе уявити собі, в яку сферу діяльності він включиться згідно з набутими на уроках знаннями. Саме це мотивує учіння і формує соціальну зрілість учня. Ця якість виникає в навчально-практичних ситуаціях, які моделюють продуктивну діяльність.

2. Взаємовідповідальність і особиста відповідальність за допущену справу перед товаришами, перед суспільством. Ці якості важливі для участі у трудовій суспільній діяльності учнів.

3. Готовність до взаємодопомоги і взаємовиручки.

4. Уміння об'єктивно займати позицію будь-якого учасника діяльності. Так, при взаємоконтролі — уміння спочатку бути в ролі вчителя, потім зайняти позицію учня з тим, щоб перевірити, чи справедливо останній оцінив свою власну роботу. Це вміння є також основою для оцінки своєї діяльності у будь-якій ситуації.

Формуванню нових якостей особистості сприяють і різні перегрупування, які надзвичайно широко використовуються у сьогоденній практиці. Суть їх полягає в тому, що вчитель передає деякі свої функції — при організації набування нових знань і при оцінці роботи — учням. Учень поперемінно перебуває то на позиції того, хто оцінює, то на позиції того, кого оцінюють.

У навчальній діяльності відбувається також засвоєння певних правил поведінки, що виступають одним із компонентів у структурі моралі людини. Виконуючи ці правила, учень виявляє своє ставлення до роботи класного колективу. А виконання правил у цьому випадку — це форма колективно-індивідуальної за своїм спрямуванням і змістом поведінки окремого учня. Тому при засвоєнні правил поведінки у школі цей момент повинен виступати на перший план. Підпорядкування правилам вимагає від учня вміння регулювати свою поведінку і формує більш високі форми довільного управління нею. Це — найважливіша виховна функція навчання в школі. Тому освітні задачі навчання можуть бути добре виконані, якщо реалізовані на високому рівні його виховні функції.

2. Генетико-моделюючий метод

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не уявного лише) предмета вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, є дуже велика проблема.

Справа в тому, що сучасна наука не має головного — методу, який був би адекватним даному предмету.

Відсутність методу, адекватного вихідним уявленням та об'єкту дослідження, породжує скепсис і розчарування та змушує дослідника добудовувати свої вихідні позиції, тобто шукати відповіді на поставлені питання не в об'єкті дослідження, а в книжках та власному досвіді. Це, як бачимо, дуже далеко від наукового пізнання.

Звернення до так званого конституюючого начала особистості, безумовно, було кроком уперед. Але дуже швидко виявилася дивна річ — кожен дослідник виділяв різне конституююче начало. Якщо говорити про вітчизняну психологію, то вихідною інстанцією розглядалася і спрямованість (Л.І. Божович), і відношення (В.М. М'ясищев), і спілкування (О.О. Бодальов), і ієрархія діяльностей і мотивів (О.М. Леонтьєв), і вибірковість (М.Ф. Добринін), і установка (Д.М. Узнадзе), і емоційна спрямованість (Б.І. Додонов) і т.д. Такий же процес спостерігаємо в зарубіжній психології. Лише З. Фрейд був до кінця послідовним. Безумовно, його підхід — теж редукція, і не дуже проаналізована. Але нас тут цікавить інше: саме Фрейду (і поки що тільки йому) вдалося втілити свої уявлення в метод, застосувати цей метод, отримати результати і на їх основі побудувати теорію особистості. Інша справа, що змістовно Фрейд, власне, проігнорував атрибутивні ознаки особистості: і цілісність, і активність, і унікальність.

«Некласична психологія» Л.С. Виготського (культурно-історична теорія) містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка і осмислення яких впритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. З точки зору даної теорії, культура є ідеальним представництвом реальних здібностей людей, а психіка людини — «соціокультурним і семіотичним утворенням, що розвивається в ситуаціях спілкування».

У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження — цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*post factum*). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється — не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, пси-

хологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з проблеми формування людської суб'єктивності, проблеми засад процесу перетворення об'єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб'єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність.

Викладені методологічні положення були упредметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження — експериментально-генетичному. Сенс цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є задача, вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення задачі її моделі.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає цим подібні структури (у вигляді способів аналізу) психічному.

Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що є не сума окремих частин, а їхня особлива організованість і рухливе взаємопроникнення.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається «переведення» даного матеріалу у форму навчального предмета і потім здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності явища, що вивчається.

Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми називаємо його генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом. Нам здається, що це ототожнення є непорозумінням, оскільки відображає думку, нібито Л. С. Виготський вживав терміни «експериментально-генетичний метод» і «генетико-моделюючий» як синоніми, що, на наш погляд, є дуже сумнівним).

Принципи генетико-моделюючого методу. Головне і суттєве: «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих «одиниць», що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і разом з тим абсолютно точно кажучи — вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не слід забувати, що особистість є дійсною «одиницею» існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона — далі не розкладається. Психіка людини — особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі, ніж декларація).

Як встановити в аналізі змістовні «одиниці» особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою — нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею — носієм особистісної природи психіки людини. В своєму «розгортанні» нужда «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки — одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликami структури, і водночас — лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних «вузликів» її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість — детермінованість.

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах — як фактори, що діють на особистість (1), і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток «зсередини». Перша площина аналізу є взаємодією «особистість — навколишній світ». У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) фактори і соціальні.

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами та явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є фактично творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції — «креативного Я», яка за-

безпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін «креативність». Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З другого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є насправді навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому — головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип — рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточні вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу.

Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів — наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості.

Водночас принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби

розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості — єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л. С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, — те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники й учні. І даремно: психологія стала «формуальною». Але ж головним стає питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вращування-привласнення», дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент — як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. принцип креативності) нічого «змодельовати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно» — генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особли-

вих умов розгортання й «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Проаналізоване вище дозволяє створити змістовне підґрунтя для дослідження: 1) принципу аналізу за одиницями; 2) принципу єдності біологічного і соціального; 3) принципу креативності; 4) принципу рефлексивного релятивізму; 5) принципу єдності генетичної і соціальної ліній розвитку.

У реальних дослідженнях особистості описаний тут метод використовується в процесі застосування окремих методик (дослідницьких процедур), серед яких головними є спостереження, анкетування, психодіагностика та експеримент. Дані методики є добре відомими і застосовуються дуже широко. Головна проблема полягає в усвідомленні того факту, що вони надають лише первинний емпіричний матеріал, який слід осмислювати й узагальнювати в контексті єдиного методу.

3. Структура особистості — особлива упорядкованість її функцій

Цілісність і унікальність особистості не відкидають, а передбачають наявність її особливої структури. Л. С. Виготський зазначає: «Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх агрегат, але визначають долю і значення кожної з тих, що входять до їх складу, частин» [Виготский, 1982, с. 256].

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас з погляду генетичної психології, вона є результатом діяльності цих процесів. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, її виникнення в свою чергу призводить і до зміни функцій. Таким чином, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення: вона є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості.

Отже, структура — цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це — особлива упорядкованість, новий синтез. Структура особистості є суперечливою відносно

фактора стабільності. З одного боку, вона є стабільною і сталою (включає в себе однакові компоненти, робить поведінку прогнозованою). Але водночас вона є плинною, змінною, ніколи до кінця не завершеною. В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу.

Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни ці відбуваються і всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини.

Отже, прагнення дослідження особистості як цілісності зовсім не означає для нас відмову від структурування цієї цілісності. Свого часу С.Л. Рубінштейн звертав увагу на недопустимість нехтування структурними аспектами особистості.

«Особистість, — зазначає С.Л. Рубінштейн, — визначається своїми відношеннями до оточуючого світу, до суспільного оточення, до інших людей» [Рубінштейн, 2003, с. 1]. Ці стосунки зумовлені відношеннями між внутрішніми складовими психіки, в тому числі і неусвідомленими. Тому, «в психологію особистості входить вивчення всіх цих утворень у їх взаємозв'язку» [Рубінштейн, 2003, с. 273]. Рубінштейн далі зазначає: «Не можна ігнорувати динаміку цих відношень у розгляді психічних процесів, так як не можна все розчинити в цій динаміці відношень, зовсім виключивши статику відносно сталих властивостей. Все розчиняти в динаміці особистісних відношень означає ігнорувати наявність у людини стійких властивостей, що склалися й закріпилися в процесі історії» [Рубінштейн, 2003, с. 273].

У більшості теорій особистості її структура декларується, як, власне, й окремі її складові. Ми схильні підходити до цього питання по-іншому: на наш погляд, дійсна структура особистості — та, в якій втілена «логіка об'єкта», повинна ще бути встановленою в результаті емпіричних і теоретичних досліджень. Розкриємо нашу вихідну позицію. Цілісність є насамперед узгоджена й гармонізована система окремих частин, які, власне, й утворюють її. Тобто цілісність передбачає структуру.

Остання може (і повинна) виступити предметом психологічного дослідження, оскільки недостатність достовірних наукових даних про структуру особистості породжує ту кількість уявлень про цілісність, які можна вважати швидше метафорами і міфами, ніж науково обґрунтованими узагаль-

неннями. (Варто лише продивитися сучасні підручники з теорії особистості, щоб упевнитися, що уявлення авторів про структуру особистості людини є справжніми «творами на вільну тему» — у кожного своя логіка, свої уподобання, а отже, і своя структура. Такий стан речей є дуже далеким від науковості).

Водночас наукове вивчення структури цілком закономірно вимагає аналізу, «розчленування» цілісності. Ми згодні з думкою Д. В. Ушакова про те, що для продуктивного вивчення особистості необхідно прийняти до відома відмінність гносеологічного плану цього поняття від психологічного [Ушаков, 2000, с. 220]. Якщо в гносеологічному плані особистість є цілісністю, яка далі не розкладається, то в плані психологічному такий аналіз можливий, навіть необхідний.

У гносеологічному плані поняття «особистість» («суб'єкт») не може бути розкладеним, оскільки воно означає дійсного носія думок, почуттів, цінностей (С. Л. Рубінштейн зазначав з цього приводу, що мислить і пізнає не мозок, а людина як суб'єкт, як особистість). «В цьому сенсі, — правильно зазначає Д. В. Ушаков, — не можна далі розкладати поняття «суб'єкт», оскільки носієм мислення і пізнання є він в цілому, а не якась його окрема частина. Якщо ми спробуємо вичленити в таким чином зрозумілій особистості якісь підсистеми, то носій мислення просто зникне» [Ушаков, 2000, с. 220].

У плані ж психологічному аналіз необхідний, оскільки інакше на обрії знову з'явиться стара ідея «гомункулуса». Але чи не суперечить це нашій ідеї щодо зближення предмета й об'єкта в дослідженні психології особистості? Здається, що дуже багато залежить від чіткості і послідовності дослідницької позиції. Показовою в цьому плані є думка В. Франкла: «Наука не лише має право, але й зобов'язана виносити за дужки багатомірність реальності, відмежовувати реальність, виокремлювати з цього спектра реальності якусь одну хвилю. Тому проєкція реальності є більш ніж виправданою. Вона необхідна. Вчений повинен вміти робити вигляд, наче він має справу з одномірною реальністю. Однак він повинен при цьому знати, що він робить, інакше він повинен знати джерела можливих помилок, щоб уникнути їх у своєму дослідженні» [Франкл, 1990, с. 51-52].

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що втілює — відображає внутрішні особистісні процеси, тобто процеси виникнення, існування і розвитку. Вона

відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм, водночас вона є результатом їх діяльності. Це є точка зору генетичної психології. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Причому, якщо бути послідовним, слід зазначити, що спочатку вона виникає як нероздільна і недиференційована, отже, нерозвинена цілісність, яка потім, у процесі подальшого існування, ускладнюється і диференціюється, залишаючись при цьому цілісністю (але тепер це вже інша цілісність).

У такому вигляді структура має зворотний вплив на функцію (на існування), спрямовуючи, обмежуючи і своєрідно розвиваючи її. Такий спосіб взаємодії є суперечливою єдністю самостійних і окремих частин, які не можуть існувати одна без одної. Таким чином, для генетичного психолога логіка об'єкта дослідження (особистості людини) є закономірні процеси існування: виникнення, розвитку, становлення. У межах цієї логіки ми схильні розглядати структуру особистості і в цих межах виокремлювати її ланки (складові). Але сказаного недостатньо. Диференціація структури особистості є не єдиним напрямом її розвитку в онтогенезі. Відбувається й інше суттєве явище: особистість формується. Ми вже зазначали, що розуміємо формування особистості не в парадигмі педагогічній — як організацію відповідного впливу на людину — а як набуття особистістю певної форми, що є цілісна система соціальних властивостей, а точніше, соціальних «органів» особистості. Вона відбивається на психологічній організації особистості, з останньої як зі свого підґрунтя виростають соціальні «органи» особистості, але ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів, що постійно зароджуються, потенцій, що весь час накопичуються, співвідношень, які постійно зароджуються. Таким чином, форма особистості є постійно незавершеною і незавершимою.

Разом з тим форма означає ієрархізацію, специфічне об'єднання і задіявання в існуванні особистості різних рівнів її організації. Рівні психологічної організації зрілої особистості є втіленням її інтегрованого функціонування і розвитку. Зрозумілий таким чином процес формування пояснює і явище гетерогенності та гетерохронності існування — адже структури, що пішли «в глибину», звільнивши місце іншим, не перестають функціонувати — змінюється лише якість і прояв їх активності.

Г. Оллпорт, до речі, так і розуміє явище становлення особистості: «Становлення — це процес включення більш ранніх стадій в пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв'язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями» [Оллпорт, 2002, с. 180]. Автор настійливо вживає відносно особистості цей термін «становлення» замість традиційного «розвитку», і мабуть, він правий. Для нашого аналізу явище формування важливе в тому плані, що воно пояснює багатомірність особистості, і зокрема, її структури. Конкретно це означає таке: будь-яка психічна складова може вважатися ланкою (складовою частиною) структури особистості, якщо процеси, що забезпечують її існування, працюють не на одному, а на багатьох рівнях психічного. Наступною вимогою є те, що ця складова повинна втілювати в собі і віддзеркалювати всю структуру як цілісність (тобто це явище не може мати безособистісну природу). Як у крапельці води, в ній повинна бути втілена вся особистість, звісно, в специфічному, «знятому» вигляді. Ця ланка повинна розвиватися як самостійно, так і в складі цілісності, мати власну історію і власне майбутнє.

Таким чином, ми приходимо до логічної неможливості оперувати терміном «частини», якщо це стосується структури особистості. З цього приводу красиво висловився А. Маслоу, зазначивши, що особистість складається не з частин, а з граней! Л. І. Божович, акцентуючи проблеми розвитку, вживала поняття «лінії (сторони) розвитку особистості», які, в її розумінні, є релевантними окремим структурним елементам: «Є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї сторони — раціональної, вольової чи емоційної... можна вважати, що існують певні новоутворення, що послідовно виникають і характеризують етапи центральної лінії онтогенетичного розвитку» [Божович, 1968, с. 227].

Проблема одиниць аналізу. Важливою і не розв'язаною остаточно є проблема визначення окремих змістовних складових структури особистості. Вся трудність психології особистості полягає у визначенні цих змістовних ланок. Щоб ця проблема стала зрозумілою, наведемо давнє міркування Л. С. Виготського [Виготський, 1982] з приводу пошуку змістовних одиниць аналізу психіки в цілому. Він проводить вдалу аналогію з хімічним аналізом речовини. Якщо перед науковцем постає

завдання встановити дійсні глибинні механізми і властивості, наприклад, такої речовини, як вода, він може обрати два шляхи аналізу. По-перше, можна розчленувати молекулу води (H_2O) на атоми водню і атоми кисню і... втратити цілісність, оскільки окремі елементи, що виділяться при цьому, не будуть мати жодних властивостей, притаманних воді (це так званий аналіз «по елементах»).

У другому випадку, якщо спробувати сумістити аналіз із збереженням властивостей, ознак і функцій цілісності, слід не розкладати молекулу на елементи, а виділяти окремі молекули як дійсні «цеглинки» (Виготський пише — «одиниці») аналізу, які вже можуть бути досліджені і в той же час зберігають у найбільш спрощеному, але й загострено-суперечливому, «всезагальному» вигляді всі особливості речовини в цілому [Виготський, 1982].

Якщо перенести цю логіку в галузь психології особистості, виявиться, що справа пошуку змістовних одиниць її психологічного аналізу є не такою вже й безнадійною, як вважав Г. Олпорт, саркастично зауваживши, що в плані пошуку одиниць аналізу все дуже просто і безнадійно — все залежить від ставлення дослідника: якщо йому більше подобаються «риси» — такими одиницями будуть саме вони; якщо «мотиви» — в основі аналізу буде мотиваційна сфера тощо. [Олпорт, 2003]. Заради справедливості зазначимо, що так і відбувається в абсолютній більшості теорій особистості. Порушується одна з головних методологічних вимог, що висувалася, зокрема, видатним українським вченим В.І. Вернадським стосовно науки взагалі (тобто будь-якої наукової думки): дослідник має намагатися встановити логіку самого об'єкта дослідження, а не нав'язувати йому (об'єкту) власну логіку.

Вернадський, до речі, спеціально зауважив і щодо психології: вивчаючи будь-яке психічне явище, не слід забувати, що воно має власну, окрему логіку існування, яка може принципово і кардинально відрізнитися від того, що з цього приводу думає науковець [Вернадський, 1981]. Проте проблема є важливою не лише через своєрідну підміну дослідниками логіки об'єкта власними роздумами. З цього приводу, до речі, гарно й образно висловився К.Г. Юнг: «В дійсності, ми знаходимо певні факти, які згруповані специфічним способом, і відповідно до історичних і міфологічних паралелей, даємо їм назву... Виходячи з

цього, можна вибудувати теорію — фрейдівську, адлерівську чи будь-яку іншу. Можна думати про фактичну сторону світу все, що вам завгодно, але в результаті теорій буде стільки ж, скільки людей, що ламають голову над ними (підкреслено нами — **С. М.**) [Юнг, 1994, с. 68].

Існує, зазначаємо ми, ще одна суттєва проблема, про яку теж красиво написав Юнг: «У психологічних питаннях ніхто не буває абсолютно правий. Ніколи не забувайте, що в психології засіб, за допомогою якого ви формуєте судження про психічне і спостерігаєте за ними, це й є саме психічне. Чи чули ви коли-небудь про молоток, що сам себе б'є? У психології об'єктом спостереження є спостерігач. Психічне не лише об'єкт, але й суб'єкт нашої науки. Як бачите, це своєрідне зачароване коло, тому нам треба бути дуже обережними» [Юнг, 1994, с. 41].

Отже, хоча особистість, безумовно, є об'єктом психологічного дослідження, але об'єктом специфічним. І головна специфіка полягає навіть не у складності, а в тому, що це об'єкт, здатний до власних, вільних дій (ознака «активність»). Тобто особистість, виступаючи об'єктом вивчення (або впливу), водночас існує і як суб'єкт, що дуже ускладнює проблему розуміння її психології, але лише ускладнює, а не робить безнадійною. Виділення змістовних одиниць психологічного аналізу є провідним принципом генетичної психології. Як це може бути застосовано відносно особистості? Л. С. Виготський писав: «Під одиницею ми розуміємо такий продукт аналізу, який, на відміну від елементів, має всі основні властивості, притаманні цілому, і який є таким, що далі не розкладається, живою частиною цієї єдності» [Виготський, 1982, с. 15].

В останніх роботах В. П. Зінченка підхід до одиниць аналізу психічного був розширений і поглиблений, результатом чого стало формування методологічних вимог до цих цікавих абстрактних утворень. Наведемо ці вимоги з нашими коментарями [Зинченко, 2002]. По-перше, одиниця повинна бути структурним утворенням, синтетичною психологічною структурою, отже, вона має бути складною і різноплановою, суперечливою. Подруге, це яскраво відзначається в другій вимозі В. П. Зінченка: «Одиниця повинна бути гетерогенною, з'єднувати різні і навіть протилежні властивості» [Зинченко, 2002, с. 86]. Одиниця має бути здатною до розвитку і саморозвитку, отже у неї повинні бути породжуючі властивості. Четверта ви-

мога полягає в тому, що одиниця аналізу психічного повинна бути живою частиною цілого. Що має на увазі автор? Для нашого дослідження це уявляється дуже суттєвим. Одиниця мусить бути реальним психологічним фактом, а не абстракцією. Вона повинна бути рухливою, плинною і змінною, всіма своїми зв'язками укоріненою в явищі більш розгорнутому. П'ята вимога В.П. Зінченка теж суттєва для досліджень в психології особистості. Йдеться про можливість наявності потенційної і реальної великої кількості одиниць, які можна організувати в таксономічну єдність. Саме щодо особистості дослідник поставлений у такі умови, адже тут не може бути однієї одиниці. Наступні вимоги стосуються того, що одиниці повинні дійсно відображати в дослідженні сторони того явища, одиницями якого вони, власне, і є. Фактично мова йде про уявлення особистості як відкритої складної динамічної системи, здатної до саморозвитку, і визначення ключових змістовних структурно-динамічних «вузлів» цієї системи. Ці «вузли» не є, власне, частинами особистості, слідом за А. Маслоу доречніше назвати їх гранями, маючи на увазі, що кожна грань — відображення окремого аспекту існування особистості в невід'ємності від усієї цілісної структури.

Уявлення про особистість як про структурно-динамічну систему (термін К.К. Платонова), насправді означає поєднання, на перший погляд, непоєднуваного: структура передбачає сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість і постійність. Динаміка означає постійний плин — становлення (ситуація нагадує парадокс, з яким свого часу зіткнулася квантова фізика: електрон — частинка чи хвиля (плин)?, і який був тимчасово вирішений Н. Бором за допомогою принципу доповнюваності).

Генетична методологія розв'язує це протиріччя через категорію руху — становлення: особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні — становленні). Постійні зміни і самозміни є умовою існування структури. Якщо особистість, образно кажучи, «зупинилася» (хоча такого в житті людини не буває ніколи), або ж «зупинилася» динаміка якоїсь її змістовної одиниці — грані (що, на жаль, відбувається досить часто), одразу ж починаються процеси спрощення — примітивізації, а потім і руйнації структурної цілісності.

В зв'язку з тим, що структура особистості складається з кількох різних «змістовних одиниць», виникає питання щодо

особливостей взаємозв'язку між ними та, з іншого боку, між кожною такою «одиницею» і цілісною структурою. Тут ми можемо сформулювати провідний принцип такого взаємозв'язку, який потім буде «наповнено» емпіричними даними. Це — принцип сполучальності (термін введено в психологію Г.С. Костюком у контексті розгляду взаємодії процесів навчання і розвитку особистості) [усна розмова]. Взаємозв'язок і взаємодія якихось начал за принципом сполучальності означає, як уже відзначалося, що кожний учасник взаємодії є самостійним і завершеним та існує й розвивається за власними законами. Водночас все це виявляється відносним, оскільки, з другого боку, існування і розвиток кожної ланки сполучальної взаємодії можливе лише за умови присутності і зв'язку з іншими ланками. Вони існують як самодостатні і незалежні, але існувати так одна без одної не можуть, доповнюючи і завершуючи одна одну.

Сполучальність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, але ще й напруженість, конфліктність, протиріччя. Саме це є умовою єдності.

Виходячи з викладеного та враховуючи величезний масив наукових даних із психології особистості, можна визначитися щодо структури особистості більш конкретно (хоча за великим рахунком, як уже говорилося, ми вважаємо, що це питання є науковою проблемою, і тут, можливо, найбільш недоречно, як казав Л.С. Виготський, «перетворювати проблему в постулат»).

Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних теорій особистості засвідчує величезне різноманіття поглядів вчених на проблему структури особистості: від практичної відмови розглядати це питання (К. Роджерс, А. Маслоу, у нас — представники теорії діяльності), до дуже ретельних і скрупульозних спроб, які, однак, є вельми довільними, відображаючи логіку авторів, а не логіку об'єкта вивчення (Б.Г. Ананьєв, А.К. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, З. Фрейд, Р. Кеттелл, Г. Оллпорт та ін.). Теорія і методологія цього питання у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах К.К. Платонова, який вживає вираз «функціонально-динамічна структура особистості», розглядаючи її як складну відкриту систему, що саморозвивається.

Динамічна система — це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв'язок між ними при збереженні функції. К.К. Платонов вводить термін «підструктури» особистості, в котрі «можуть бути включені всі

відомі властивості особистості» [Платонов, 1968, с. 122]. Таких підструктур особистості автор бачить чотири.

1. Біологічно зумовлена підструктура, що об'єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значно зумовлені фізіологічними і морфологічними особливостями організму, зокрема нервової системи.

2. Підструктура форм відображення, яка охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.

3. Підструктура соціального досвіду, що включає в себе знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді, шляхом навчання.

4. Підструктура спрямованості, яка об'єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості.

Важливими є критерії виділення цих підструктур, які наводить К. К. Платонов.

Перший критерій — «співвідношення біологічного і соціального, природженого і набутого, процесуального і змістовного» [Платонов, 1968, с. 87]. Дійсно, в наведених підструктурах можна помітити закономірну динаміку змін цього співвідношення: від максимуму природженого процесуального в першій — до максимуму набутого в четвертій. Автор абсолютно справедливо зазначає, що «ця послідовність допомагає глибше зрозуміти співвідношення соціального і біологічного не лише в особистості в цілому, але й у підструктурах різних рівнів, аж до окремих властивостей особистості» [Платонов, 1968, с. 123].

Другим критерієм виділення вказаних підструктур є внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної з них, і виділення «в кожній з цих підструктур, прийнятої за ціле, своїх підструктур більш низького рівня» [Платонов, 1968, с. 123].

Третім важливим критерієм виокремлення цих підструктур є те, що кожна з них має свій власний, особливий тип формування. Взаємодія цих різних типів формування визначає індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Четвертий критерій К. К. Платонов вважає «найбільш значущим». Він полягає в наявності об'єктивно існуючої ієрархічної залежності цих підструктур. Різні зв'язки існують як між підструктурами, так і всередині кожної з них. «Але каузальні

зв'язки субординації більш чітко виражені у взаємодії різних підструктур» [Платонов, 1968, с. 124].

П'ятий критерій є більш «організаційним», але теж важливим: йдеться про те, що реально в психології окремі виділені підструктури, а також їх складові виступають дійсними предметами емпіричних і теоретичних досліджень. К. К. Платонов зауважує, що перераховані критерії «дозволяють вважати, що чотири виділені підструктури відображають об'єктивну дійсність і тому є основними підструктурами особистості» [Платонов, 1968, с. 125].

Генетичний ракурс дослідження, а також отримані за останній період численні наукові факти дозволяють суттєво доповнити і розвинути цю концепцію, яку ми вважаємо разом з тим цілком обґрунтованою. Якщо враховувати ще два суттєвих критерії, можна говорити, що в дійсності виділені К. К. Платоновим підструктури і є «змістовними одиницями аналізу» особистості. Ми маємо на увазі таке.

Шостий критерій полягає в тому, що виокремлена підструктура, залишаючись специфічною, в той же час відображає (містить у собі в «знятому» вигляді) всю цілісну унікальну особистість.

Сьомий критерій означає, що реально взаємозв'язки між підструктурами та, з другого боку, між окремою підструктурою і цілісною особистістю, — є не лише ієрархічними: вони існують за фундаментальним принципом сполучальності. Аналіз фактів дозволяє визнати, що статус підструктури (тут ми маємо намір зберегти цей термін Платонова) мають також і здібності, як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності. Ця якість означає також міру оволодіння людиною способами діяльності в культурно-історичному середовищі.

Підструктури особистості. Таким чином, з урахуванням сучасних наукових даних у контексті генетичного підходу, є сенс виокремлювати в особистості п'ять окремих підструктур (одиниць):

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Разом з тим слід зауважити, що такий розгляд особистості не є повним відбиттям її структури. Особистість має ще й інші якості, які за своєю природою є дійсні «одиниці аналізу» (грані), але, на відміну від перерахованих, вони набагато більш динамічні (плинні) і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої локалізації — вони охоплюють всю особистість. Маємо на увазі «внутрішній світ особистості», «характер» і «психічні стани».

«Внутрішній світ особистості, — зазначає Л. І. Анциферова, — це індивідуально-інтерпретований, насичений модальностями особистісних переживань, осмислений в діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому відиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення» [Анциферова, 2002, с. 209]. Це — світ смислів, життєвих планів і сутнісних переживань. Але внутрішній світ особистості, насправді, набагато більш суперечливий і драматичний, оскільки він складається не лише з усвідомленого, але й з несвідомого.

Інстинкти і потяги, архетипи — все це є, так би мовити, другим полюсом, другою складовою внутрішнього світу. Саме суперечливе протиріччя «свідоме — несвідоме» складає підґрунтя і породжує цю грань («одиницю»), яка ніби заповнює внутрішній суб'єктивний простір існування особистості. Характер (буквально з давньогрецької — відбиток, «чекан») особистості ми розглядаємо, як неповторний індивідуальний відтінок всіх якостей особистості, що виявляється в сталих (звичних, типових, «характерних») способах взаємодії і емоційного реагування людини. Характер — це те, що «проростає» на поверхню, те, що визначає «форму» особистості; визначає особистість з точки зору іншої людини і соціального світу в цілому. Характер є змістовною одиницею особистості, остільки, оскільки соціальна дія (взаємодія), вчинок, — відбиває всю особистість, весь її психічний і психофізіологічний тезаурус.

Психічний стан — це цілісна характеристика функціонування психіки людини за певний період часу, яка відбиває і зумовлює своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображення дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості. Психічний стан ніби огортає і пронизує всю особистість, інтегруючи її і «забарвлюючи» контекст існування.

Стан може впливати на адекватність відображення світу, ефективність діяльності, утримання життєво важливих цілей та орієнтацій. Дуже суттєвим є те, що стан може переходити в іншу форму існування, а саме — у властивість особистості, і саме в цьому сенсі ми говоримо, що психічний стан — це те, що може здійснитись, відбутись (тобто реалізуватись у поведінці). Таким чином, структура особистості може уявлятися такою, що складається з восьми змістовних одиниць (граней). Аналіз засвідчує, що одиниці ці різні як за змістовною наповнюваністю, так і за загальним тезаурусом — існують п'ять підструктур і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості. Звідси випливає дійсна гетерогенність структури особистості.

Викладене можна розглядати як класичний (типовий) підхід до проблеми структури особистості. Здається, є сенс виокремити і загострити ті аспекти, що цікавлять власне генетичну психологію. Необхідно, зокрема, розглянути таке важливе питання: чому взагалі виникає необхідність вивчення структури особистості. Нам уявляється, що поняття структури актуалізується в персонології у зв'язку з тим, що особистість, як ми вже відзначали, виявляється дуже складним об'єктом дослідження, і ця складна цілісність, яка самоіснує, не може бути охоплена сучасною наукою як щось єдине: нероздільне (тобто так, як воно й є насправді).

Кожне конкретне дослідження вимагає розчленування особистості і зосередження на окремих її елементах. А для того, щоб це був дійсно змістовний елемент, потрібно уявити структуру, в яку він входить. Звідси і виникає необхідність вивчати структуру особистості як вихідну абстракцію. Водночас структура викликає інтерес сама по собі, через те що вона включає і об'єднує в собі, як в єдності, різні компоненти і психічного, і непсихічного. Те, ким є людина як цілісність, складає певну форму особистості, яку, однак, не слід розуміти буквально, спрощено. Це не матеріальна форма, але вона все ж дійсно існує, і в кожній особистості є дещо іншою. Тому розгляд будь-якої окремої складової особистості, як і особистості в цілому, вимагає постановки відповідних наукових задач. З другого боку, можна сказати, що є окрема задача дослідження структури і її становлення. Адже особистість є унікальною єдністю, яка саморозвивається, і дослідження структури особистості дозволить нам вирішити проблеми виникнення особистості, механізмів,

напрямоків і витоків її розвитку, і важливі практичні питання, пов'язані зі взаємодією частин особистості.

Для генетичної психології особливо важливо зрозуміти структуру такою, якою вона дійсно є в живому русі-розвитку. Нестворити її штучно, включивши в неї три елементи, як Фрейд, чи чотири, як Платонов, і т.п., а саме: зрозуміти такою, якою вона дійсно є. Але ж для того, щоб зрозуміти логіку об'єкта, потрібно зрозуміти, як він виникає. Взагалі центральна наша теза полягає в тому, що виникнення структури є тією галуззю дослідження, яка може відкрити дійсні змістовні підвалини особистості. Вона з'являється, коли особистість диференціюється у своїх функціях, забезпечуючи її існування в світі.

Ми розглядаємо вісім структурних складових не тому, що це нам здається правильним, гарним, красивим, не тому, що нам подобається ця цифра, а тому, що орієнтуємося на реальне функціонування людини в соціальному оточенні, виходячи з того, що упорядкована і цілісна структура для цього необхідна і виникає закономірно від зіткнення з життям. І тоді виходить, що кожний елемент структури є закономірним з огляду на існування людини. Втративши хоча б одну складову з цілісної організації особистості, ми втратимо всю особистість. Хоча ми не стверджуємо, що ця модель є повною, але на цьому етапі дослідження вона є правильною і достатньою.

При дослідженні підструктур особистості важливо звернути увагу на необхідність дотримання низки суттєвих для генетичної психології положень. Вивчення структури особистості завжди має на меті цілісність, і кожне проведене дослідження повинно вносити якийсь змістовний аспект у цілісне розуміння і правильне тлумачення особистості. Цей методологічний погляд, а також ті, що будуть зазначені нижче, прямо витікають з положень генетичної психології відносно особистості.

З досвіду ми можемо сказати, що, коли вживається термін «структура особистості», зазвичай очікується, що зараз мова йтиме про те, з чого особистість складається. Ми ж говоримо зовсім про інше: вживаючи термін «структура особистості», маємо на увазі складно влаштовану цілісність, і для нас вже другорядним є питання розкладання її на частини. Ці підструктури не є одиницями особистості насправді, тому що взагалі не можна виділити в особистості одиницю. Вони є особливими об'єднаннями (Виготський це назвав міжфункціональни-

ми системами), які відповідають за функціонування, точніше, забезпечують функціонування особистості в тому чи іншому розрізі існування. Одним словом, підструктури слід вважати не «єдиницями» особистості, але «єдиницями» її цілісної структури. Отже, для нас важливим є те, що поняття «структура особистості» — це насамперед відображення і визнання складної цілісності.

У контексті цього положення потрібно обов'язково підкреслити, що особистість спочатку змінюється як цілісність, а вже потім змінюються її частини. І це є тим, чого недооцінює багато дослідників. Так, наприклад, у підлітковому віці структура особистості вже оформлена, вже цілісна, і має всі складові, які повинні бути, і їх набір вже не буде змінюватися. Але якщо у підлітка виникає акцентуація характеру (що відбувається дуже часто через складну взаємодію біологічної і соціальної сфери), це означатиме насамперед зміну всієї особистості. Тобто цілісність залишатиметься, але вона змінить форму. При цьому зміниться зміст і динаміка всіх інших складових, і вся особистість стане іншою. Зупинимось на цьому прикладі детальніше, оскільки він, з одного боку, є показовим, а з другого — досліджуване явище має принципове практичне значення. Акцентуація як «крайній варіант норми», як «вип'ячування якоїсь риси», — що стоїть за цими, здавалося б, очевидними і правильними, але суто поверховими визначеннями? І чому в підлітковому віці ми маємо зазвичай справжній «парад акцентуацій»?

Риса характеру є стабільний спосіб взаємодії людини з оточенням і, власне, спосіб задоволення людиною власної потреби. Тобто інтенція проходить дуже довгий шлях (довгий психологічно, а не хронологічно), і на кожному кроці цього шляху вона зустрічається з оточенням — внутрішнім (організмичні особливості, досвід, система цінностей, поглядів і смислів) і зовнішнім — є широке коло обставин, власне, те, що в сучасній психології вводить у поняття «ситуація»). Кожна така зустріч зумовлює зміни і, врешті-решт, формується індивідуально-специфічна «траєкторія» руху інтенції від зародження до задоволення: формується поведінка. Складно-багатозначні, нюансовані процеси ці на певному етапі генеза все ж стабілізуються, виникає те, що можна назвати ансамблем, тобто узгодженою цілісністю (звичні, очікувані способи реагування, переважаю-

чи нахили і цілі — все це є цілісною особистістю і все це ми маємо у дитини на кінець молодшого шкільного віку).

Цю цілісність можна, звичайно, оцінювати («гарний хлопець», «вредна дитина» тощо), можна говорити про гармонію-дисгармонію (що, власне, теж є нічим іншим, як нашою оцінкою), але головне — є узгоджена цілісність. Підлітковий вік відкриває більш глибоке підґрунтя і змушує ввести інші суттєві показники аналізу. Різне, швидке і бурхливе порушення співвідношення біологічно і соціально внутріцілісності — ось те, головне, що відбувається. Могутній протуберанець біологічної гілки нужди змінює насамперед інтенціальну сферу. Фактично ж він приводить у стан напруження всю систему цілісної особистості. Але, з другого боку, соціальне теж підсилюється через зміну соціальних поглядів, еталонів і прагнень.

Таким чином, нам здається, що в свідомості підлітка цей могутній «викид» нужди до власного продовження як суто біологічної істоти, відображається не як чисто сексуальний потяг, а як з'єднання його з прагненням соціальної повноцінності. Рівновага все ж таки досягається, але залишається дуже велика сила інтенції. Вона може змінювати, руйнувати («скорочувати», «прокладати стежки напряду») в тому ансамблі, що вже склався, і тоді можуть виникати нові зв'язки і на іншому рівні між біологічним (як уже «носієм») тілом і соціальним як системою стосунків, пріоритетів і цінностей. Адже, скажімо, «шлях» істероїда — це не лише реалізація прагнення будь-що бути центром уваги (соціальне), але і відповідні нейропсихологічні, темпераментальні властивості і тенденції, що не забезпечують адекватного для певного суспільства способу досягнення цього прагнення (слабкість, хворобливість, ригідність тощо), і, отже, істероїдна поведінка є своєрідною компенсацією неможливості досягти реального успіху.

Виникає певне досягнення і закріплюється відповідна поведінка, а особистість набуває дещо іншої форми. Таким чином, ми спостерігаємо складне і багатопланове явище: при виникненні акцентуації вся цілісність змінюється двічі. Спочатку це стосується вихідного генетичного підґрунтя — нужди, і інформаційно-динамічні процеси, що лежать в основі і охоплюють всю особистість, набувають іншого, більш могутнього, по-іншому спрямованого руху (1) і після цього відбуваються зміни часткові (власне, характеру, окремих рис, що психологічно оз-

начає руйнування і перебудову надскладних взаємостосунків окремих складових цілісного ансамблю); і вже наслідком цього є принципові зміни поведінки, що викликають відповідні зміни форми цілісної особистості (2).

Від рівня співвідношення біологічного і соціального (тілесність — оточення) реально залежить, чи залишиться акцентуація фактом поведінки в майбутньому (у більшості підлітків акцентуації зникають після пубертату, і саме це мав на увазі Виготський, коли писав про те, що новоутворення кризового періоду часто не залишаються в поведінці, а ніби «в тінь» відходять — до речі, цікаво, чи не мав він на увазі «тінь» у розумінні Юнга?).

З другого боку, психолог-практик, що має справу з акцентованим характером підлітка, якщо розглядає акцентуацію лише «тут і тепер», не враховуючи і не реалізуючи знань про механізми і динаміку її виникнення, приречений на дуже примітивну «корекцію», яка до того ж буде вельми трудомною і малорезультативною. Адже він сприймає ситуацію так, що у цього підлітка є така-то негарна риса і її треба позбутися. А насправді все зовсім інше — не в «нього є», а «він є таким», що йому властива така поведінка і система переживань.

Іншою є вся форма особистості: це новий тезаурус, нова узгодженість, і корекція має насправді полягати не в тому, щоб позбутися («вирізати апендикс», «витягти колючку», «позбутися головного болю»), а в тому, щоб сформувати поведінку і систему переживань цієї особистості (з акцентуацією), яка була б позитивною, продуктивною і ефективною. Чи не те мав на увазі К. Роджерс, коли писав, що «організмичне Я» — це не те, що треба витіснити або чого потрібно позбутися, а те, з чим треба навчитися співіснувати у відкритому конгруентному діалозі? Важливо, таким чином, також розуміти різницю між поняттями «структура» і «форма», або релевантними їм поняттями. Структура набуває форми, диференціюючись і водночас узгоджуючись, об'єднуючись біля центральних, ядерних утворень особистості. Тобто форма виступає як ознака, як дериват структури особистості. На противагу цьому, в загальноприйнятій логіці структурою розуміють деяку форму особистості в контексті завдань формування та розвитку.

Ми розрізняємо ці два поняття: розвивається дещо ціле за своїми законами і за своїми закономірностями, і в цей час

воно набуває форми, яка виникає в цьому процесі, у зв'язку з тим, що цей останній стикається з оточуючою дійсністю, з одного боку, та з внутрішніми, біологічними передумовами, з другого боку. Саме так і виникає певна форма. Особистість здобуває її у своїх основних проявах, і тепер форма є виявом структури. Тож структура, з одного боку, є похідною цілого і включає основні обов'язкові складові частини, а з другого боку, вона має індивідуально-специфічні особливості в цих структурних утвореннях, і це виявляється як форма.

Крім того, наголосимо ще раз: структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого неособистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом. Особистість народжується, з'являється вся одразу як ціла, неподільна. Інша справа, що вона потім диференціюється на окремі частини, але ж обов'язково в межах цілого. Це означає, що особистість структурується, і це в свою чергу означає, що вона диференціюється. Виявляється, що нерозчленоване ціле, яке утримує в собі споконвічно певні можливості, потенції для подальшого існування, при зіткненні з оточенням, у яке воно потрапило, з необхідністю формує в собі не схожі одна на одну частини. Наприклад, скажімо, для того щоб існувати в соціальному оточенні, сучасній людині обов'язково потрібно щось уміти робити, і виникає структурний компонент, який ми називаємо здібностями.

Усе відбувається таким чином: деяке неструктуроване ціле, яким є особистість при виникненні, при зародженні, вже у постембріональному існуванні, стикається з соціальним оточенням, яке пред'являє їй певні вимоги, деякі умови життя — це з одного боку, а з другого — весь час працюють внутрішні біологічні передумови. І «зіткнення» між цими системами призводять до виникнення окремих, не схожих одна на одну, ділянок, частин цього цілого.

Так відбувається диференціація. За аналогією, на біологічному рівні, такий процес існує у заплідненій клітині: вона спочатку ділиться, і дуже поступово організм у цілому здобуває окремі структури. Те ж відбувається в особистості: вона спочатку виступає як єдине нерозчленоване, і отже — примітивізоване

ціле, і лише з часом диференціюється в ході свого існування, свого розвитку.

У цьому процесі грають однаково важливу роль і внутрішні умови, і умови життя, в які потрапляє особистість. Так детермінується цілісність: це можна сказати і про особистість, адже, почавши «закреслювати», «заперечувати», «відкидати» якийсь певний структурний компонент особистості, ми закреслимо всю її. Така неподільність пов'язана з тим, що функція з'являється раніше, ніж структурна цілісність, адже є деякі обов'язкові функції, які повинна виконувати особистість у своєму існуванні, коли вона потрапляє у цей світ. Ми можемо назвати їх: це функція виконання певної діяльності і вростання в соціум, завдяки цьому — продовження роду і себе в інших (у процесі спілкування). Це — набуття вмінь і навичок. Ми можемо показати важливість і обов'язковість будь-якої функції у формуванні і розвитку особистості. Наприклад, функція взаємодії людей між собою: спілкування, обмін інформацією, обмін почуттями, — це є взагалі розвиток у процесі контакту. І настільки специфічними виявляються ці взаємовідносини, що виникають деякі стабільні для цієї людини форми комунікації, і там виникає характер.

Стабільність взаємовідносин цієї особистості, стабільність її умінь і навичок породжує здібності, і така логіка притаманна процесу виникнення-виокремлення інших підструктур. Тут слід зупинитися і звернути увагу читача на наявність суттєво, ми б сказали, методолого-лексичної проблеми в галузі дослідження особистості, адже це великою мірою стосується наших уявлень, тобто знаходиться в просторі концептів. Реально ми сприймаємо лише поведінку людини. Ми, наприклад, фіксуємо: «людина спілкується з іншими» і можемо описати стабільні способи спілкування.

Скажімо, вона поважна *заввичай*, або роздратована *заввичай*, або невихована *заввичай*. Ось це ми бачимо і про це говоримо: «це стабільні форми її поведінки», — і об'єднуємо їх у певному терміні. Ці якості об'єднуються в одну підструктуру, яка й називається «характер». І вже потім, виокремивши стабільні способи взаємодії, ми можемо пізнати людину за цими способами, спрогнозувати її поведінку. Говоримо ж при цьому про те, що це сталося завдяки тому, що ми враховували характер. Або ми можемо спостерігати, що людина вміє гарно грати, наприк-

лад, на скрипці або на піаніно, що вона робить це специфічним способом, досягає певних успіхів; ми бачимо, як це робиться, відчуваємо і чуємо результат. І знову об'єднуємо це, і «говоримо», що увесь комплекс того, що ми спостерігали, визначається терміном «здібності». Так ми визначаємо будь-яку підструктуру. Фактично, кожний елемент структури достатньо умовний, тому що дуже складний, але він походить від функції. Звісно, можлива компенсація; є сенс говорити, що людина може мати поганий характер, але бути дуже здібною в якійсь області, і ми «терпимо» цю людину, тому що вона дійсно досягає якихось успіхів: це компенсація через цілісну структуру.

Контекст розгляду особистості як цілісності дозволяє чітко розвести і в аспекті генетичного бачення на новому рівні інтегрувати такі поняття, як «структура особистості» і «розвиток особистості». Коли йдеться про існування особистості як цілісності, слід зважати на те, що її розвиток відбувається по певних лініях («лінії розвитку особистості»). Ці лінії, в принципі, відомі. Зокрема, про лінії розвитку особистості говорили Л. С. Виготський, А. Валлон, Л. І. Божович та ін.

Лінія розвитку — це не розвиток окремої підструктури, складового елемента — це лінія, напрям, за яким розвивається вся цілісна структура. Це треба чітко зрозуміти: коли я говорю про розвиток особистості, я маю на увазі існування певних напрямів, за якими розвивається вся особистість, змінюється її цілісна форма, і лише в її складі змінюються і підструктури. За цією логікою неправильно говорити про те, що, скажімо, характер людини розвивається окремо, здібності — окремо, когнітивна сфера — окремо тощо. Насправді в особистості нічого не розвивається окремо. Вона розвивається лише вся, лише як цілісність, і розвивається по окремих лініях. Це не означає, що ми відкидаємо наявність унікальних і специфічних механізмів розвитку окремих підструктур, але, згідно з цією точкою зору, ці специфічні механізми спроможні діяти виключно в складі єдиного глобального надскладного механізму, що забезпечує розвиток особистості як цілого.

Скажімо, існує лінія розвитку взаємовідносин особистості з оточуючим світом — з іншими людьми, предметами, явищами тощо. Якщо ми беремо її як окрему лінію, то в ній (в її «проходженні») представлена вся особистість: спочатку змінюються взаємовідношення і вся цілісна особистість, а слідом — наявні

підструктури: характер, спрямованість, здібності, когнітивна сфера тощо. На перший погляд, може бути незрозумілим, наприклад, значення, роль здібностей у цьому процесі. Але — лише на перший погляд. Не говорячи вже про спеціальні здібності, такі як комунікативні, ми повинні врахувати, що розвиток здібностей відкриває людині нову унікальну сферу стосунків — професійні відносини. Їх наявність та новий рівень розвитку окремих здібностей зовсім по-іншому висвітлює ці стосунки, впливає на місце людини в них. З другого боку, для того щоб це відбулося, щоб здібності відіграли свою роль у цій сфері, попередньо повинні відбутися зміни у стосунках і змінитися цілісна структура особистості (для «входження» в професійне середовище і формування здібностей людина повинна «минути» сферу навчання, дозріти як індивідуальність, засвоїти соціальні ролі тощо).

Нам здається, що розуміння співвідношення структури і ліній розвитку особистості (ліній розвитку) є дуже важливим для усвідомлення особливостей існування людини: особистість структурована відпочатково як потенція і продовжує структуруватися все життя. Вже навіть ненароджена ще дитина, і раніше — коли плід лише набуває людського вигляду (морфологічного), вже є окремі «підструктури» (сенсорика, біопсихічне підґрунтя, потяги тощо). Ми називаємо їх тут «підструктури», оскільки, скажімо, під терміном «сенсорика» маємо на увазі не лише відчуття (в тому сенсі, що прийнятий у сучасній науці), а нерозвинену, синкретичну, але все ж таки єдність зачатків всіх психічних явищ, що дають змогу на певному рівні відображати дійсність теж як цілісність (безумовно, неповну, недостатню і дифузну).

Взагалі, потенційно, структура вже існує. Якщо не прийняти цього, як можна пояснити, скажімо, ті факти, що й 6-, і 7-місячні діти виявляються готовими до людського існування, як і ті, що народжуються в строк? До речі, ці випадки можна розглядати й як свідчення могутньої компенсації соціальним тих біологічних механізмів і структур, що не встигли визріти. Генетико-моделюючий метод, який ми застосовуємо тут для аналізу структури особистості, передбачає врахування не лише цілісності, а й саморозвитку особистості. Лише цілісний підхід може дати змогу зрозуміти явище саморозвитку, і навпаки, саморозвиток слід зрозуміти як функцію виключно цілісності. Недостатня увага

до внутрішніх, індивідуальних витоків розвитку (за що справедливо критикується культурно-історична теорія) викликана була тим, що людині відмовлялося у відпочатковій суб'єктивності, а отже, і цілісності.

Ми виходимо з того генетичного положення, що відпочатково (потенційно) існуюча біосоціальна єдність: цілісна особистісна структура — має вихідну властивість (функцію) саморозвиватися. Ця функція зумовлена її біосоціальною природою. Якщо структура виникає як результат диференціації при пристосуванні дитини до соціального життя — це лише половина правди. Інша її половина полягає в тому, що ця відпочаткова істота несе в собі нужду як вихідну інтенцію, що включає в себе і біологічний, і соціальний носій як єдність. І ця інтенція тут також має виключно соціальне підґрунтя — соціальне в тому сенсі, що воно зумовлене взаємодією живих істот, як обов'язковим (атрибутивним) фактором життя як такого. Тому точніше можна сказати про розширення меж саморозвитку у людини, внаслідок охоплення нею (людиною) всього Універсуму і отримання властивості, яка полягає в тому, що людина є природною істотою, що може змінювати всю природу, привласнювати її і цим змінювати себе. Тут виникає цікава й гостра проблема, яка навіть не ставиться сучасною наукою: наявність інтенції до саморозвитку приводить до того, що будь-яка жива істота взагалі є структурованою (вона є — структурою), і в цьому сенсі людина не є винятком і, власне, не відрізняється від будь-якої істоти. Відмінність полягає не в структурі (як її наявності), а в специфіці і відмінності цієї структури. Витоки цих відмінностей слід шукати в особливостях психічної енергетики та інформаційних процесів, властивих виключно людині.

Вона є, безумовно, станом становлення Буття, Існуючого, оскільки в ній Буття пізнає, розуміє себе (в цьому сенсі рефлексія — це швидше не пізнання людиною себе, а пізнання Існуючим себе через посередництво людини). Людина є не тому, що їй дано усвідомити себе, а тому, що в ній може сконцентруватися принципово все Буття, через неї пізнати і зрозуміти себе, а людина здатна це зрозуміти, і цим — вона вища за Буття: адже вона не механізм, який використовують, а та, хто бажає і може це робити. І тому вона — не «закинута» у світ, а є його відпочатковою трансценденцією. Цілісна структура людської особистості є, безумовно, «органом», що забезпечує виконання трансценден-

тальної функції, і вона тому є такою, як є — найбільш придатною для виконання цієї функції (в сучасній науці ця функція репрезентується в поняттях «свідомість» і «самосвідомість», які дуже мало про що говорять цій науці, тому що розглядаються нею у відриві від цієї функції).

Неправильною є точка зору, що сучасна психологія «виносить за дужки» явища свідомості і самосвідомості. Але правильним є те, що ці явища не вивчаються в позитивних дослідженнях (або вивчаються дуже фрагментарно і примітивно). І відбувається це через особливості сучасної науки (коріння якої заклав ще І. Ньютон) — розчленування цілого і нав'язування об'єкту дослідження власної логіки.

Ми можемо стверджувати, наприклад, що насправді психологія не те, що не вивчає свідомість, — вона не вивчає нічого іншого, окрім свідомості, але як вона це робить? У цьому вся справа. Найбільша помилка, на наш погляд, полягає у нерозповсюдженні на свідомість принципу розвитку. А вона, між іншим, виникає, розвивається, має свої коріння. І прийняття цього до уваги, врешті-решт, дозволить зрозуміти, з чим же ми маємо справу.

На думку таких різних (але однаково визначних) філософів, як О. Ф. Лосев і Тейяр де Шарден, коріння свідомості ми знаходимо вже там, де річ має зовнішнє і внутрішнє, які не співпадають, хоча й впливають одне на одне, взаємно існуючи в унікальному сполученні. Тейяр де Шарден взагалі схильний називати свідомістю внутрішнє будь-якого предмета, тільки б воно відрізнялося від зовнішнього і тільки б взаємодіяло з ним. І, як не дивно, в цьому є свій сенс. Адже, щоб там не говорити — саме це й робить кожен предмет унікальним і неповторним.

Повертаючись до проблеми саморозвитку, ми повинні ще раз підкреслити, що він є вихідним атрибутом і відкриває всі істотні особливості онтогенезу особистості (оскільки сам містить їх у собі). Розвиток особистості — не адаптація до соціуму. Все набагато складніше: дитина, що з'являється на світ, відпочатково переживає два потяги (а не один, як вважав Фрейд) — до адаптації, яка буде продовжуватись все життя і, з другого боку, у неї одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку. У кожному мить цей процес діє, тому в кожному мить — це інша (хоча водночас і та ж) істота, і цим розвиток особистості відрізняється принципово. І тепер ми кінцево розуміємо сутність структури

як цілісності: особистість відрізняється від позаособистісних форм існування тим, що вихідна інтенція — нужда — має ніби подвійне призначення — вона, з одного боку, є чисто природною, біологічною інтенцією і в такому вигляді зумовлює розвиток механізмів входження у світ, і це ті процеси, хоча й дуже ускладнені, що відбуваються в живому світі взагалі. Але у людини є набагато яскравіше виражена соціальна складова нужди, яка саморозвиває цю істоту зсередини, з себе самої. А точніше — з віковичного досвіду існування людських поколінь. Тож дитина виникає як істота, що саморозвивається, і далеко не лише тому, що зустрічається з зовнішнім, передусім, соціальним середовищем, як це представлено в класичних варіантах культурно-історичної теорії. Це — як «двигун», який працює все життя (як працює серце людини) від зачаття до фізичної смерті. І це приводить до самозміни.

Так існують ці два процеси: адаптація (соціалізація) і саморозвиток. Це — різні процеси, які не можуть існувати один поза одним. Нам здається, складність розуміння особистості, її структури і розвитку зумовлена саме наявністю цих двох суперечливих одне одному активних механізмів. Не одного, як вважав Фрейд. І більшість теорій так чи інакше «скочуються» до Фрейда через те, що вони мають на увазі один механізм, одне «крило» нужди. Справа не лише в тому, що особистість зустрічається з соціальним оточенням, а й у тому, що соціальне приходить у неї, зумовлює її — від її батьків, разом з їх статевими клітинами. Ця енергія, соціальна за сутністю, від початку є в дитині так, як енергія, власне, натуральна. І лише зараз ми можемо оцінити дійсну складність структурування особистості, і взагалі її існування в цілому.

Розробляючи власну логіку аналізу структури особистості, ми враховували численні критичні зауваження і, зокрема, цілком справедливу і ґрунтовну критику В. Франкла стосовно штучних концепцій у галузі персонології [Франкл, 1990]. Ми зовсім не схильні розчленовувати особистість на окремі елементи, в дослідженні ми не відокремлюємо певні складові особистості («грані») від цілісної структури. Процес пізнання особистості означає для нас, що при вирішенні конкретно-наукової (часткової) задачі, наприклад, вивчення досвіду, здібностей тощо, у так званій активній уяві вченого відбувається динамічне утримання всієї цілісної особистості. І лише за умови розгляду

конкретних отриманих результатів у контексті цієї цілісності можна говорити про те, що досліджується особистість як така. Мова йде про два принципово різні дослідницькі завдання і процедури проведення дослідження.

Наведемо елементарний приклад: я можу досліджувати різницю механічного і логічного запам'ятовування, застосовувати конкретні експериментальні методики, отримувати дані й аналізувати їх відносно особливостей пам'яті людини. Це — конкретна психологічна процедура, і на цьому вона, власне, завершується. Однак я можу поставити інше завдання — вивчити певні особливості особистості через специфіку мнемічних механізмів. Таке завдання може бути поставлене, але в цьому випадку все кардинально змінюється. Можна обмежитися відомими експериментами, але для дослідження тут принципово важливими стають інші показники та явища: дослідника повинно хвилювати, як і чому конкретна людина сприймає ці слова-стимули, в якій формі стимульний матеріал сприймається краще. Чи важливим є зміст слів, який, врешті-решт, стан зараз у досліджуваного — і багато інших, суто особистісних питань.

Дослідник виходить з того, що пам'ять входить у контекст цілісної особистості, і він використовує її як своєрідне «віконце», через яке може щось побачити в цій цілісності. Відбувається зміна предмета дослідження — особливості запам'ятовування і процедури, пов'язані з їх вивченням, є тепер засобами проникнення у світ цілісної особистості. В такій постановці виходить, що дослідник «через» окреме явище (процес) отримує доступ до всього своєрідного ансамблю особистісних складових. Суттєвим у такому підході є те, що цілісне, особистісне не добувається дослідником «у власній голові» за законами логіки, а вивчається в процесі цілком конкретного експерименту. Методологічно і методично існує принципова відмінність між вивченням конкретної «грані» як такої і дослідженням цілісності через посередництво цієї грані. В останньому випадку не робиться, власне, те, що має назву «зріз»: дослід наповнюється колосально складною атрибутикою, тому що дослідник має не просто «утримати», але й врахувати в ньому масу невідомих йому змінних, визначити логіку проведення процедури з цією людиною, власне, «ухопити» індивідуальну логіку досліджуваного. Це — клінічна форма експериментування, і вона дуже складна не стільки технічно, скільки професійно-психологічно:

експериментатор повинен мати дуже високу кваліфікацію. Мабуть, тому такого типу дослідження практично не проводяться в сучасній науці, натомість цілісність просто придумується на підставі конкретних часткових матеріалів (даних експерименту, тесту тощо).

Такий стан речей критикував ще Л. С. Виготський у 20-х роках ХХ ст., і він залишився таким же: ми отримуємо конкретний результат, але не вивчаємо психологію його виникнення. От звідки необхідність генетико-модельючого методу: ми повинні створити цілісну модель в її розвитку. В неї ввести всі складові особистості на рівні конкретного дослідження: і спрямованість, і характер, і біологічні процеси, і внутрішні переживання, і стани особистості в певний час. Усе це повинне надійно фіксуватися в експерименті — тоді може бути здійснений крок до розуміння психологічної природи особистості.

Підкреслимо ще раз — метод не передбачає «зрізу», він передбачає створення «входу» в світ цілісної особистості, і це є логічним. Недаремно Г. С. Костюк ще в 20-ті роки ХХ століття зауважував, що як би не прагнула психологія до вивчення цілісності особистості, цей об'єкт настільки «великий» і складний, що все одно слід виокремлювати певну конкретику. Питання не тільки в тому, що виокремлювати (це вирішував Л. С. Виготський), але і як його використовувати (цього, на жаль, не вирішував ніхто).

Застосування генетико-модельючого методу дозволить подолати недоліки традиційного «зрізового» підходу: коли ми говоримо про генетико-модельюче дослідження структури особистості, життя особистості, йдеться про модельне відтворення всієї складності в конкретному експерименті. Це дуже важко, зараз неможливо назвати жодного дослідження, в якому б до кінця витримана була ця логіка — ми тільки починаємо вивчати ці можливості, оскільки розуміємо, що це є принциповий шлях до дійсного пізнання особистості.

Генетична психологія, нагадаємо, розглядає структуру особистості, враховуючи тезу про те, що структура виникає цілком логічно й абсолютно закономірно. Тут слід розрізнити: особистість як така не виникає, вона створюється — продовжується. Ми ніде в природі і в соціумі не маємо такого факту, коли особистість народжується від неособистості, вся історія існування людства не надає нам жодного такого факту.

Виходить, що чітка детермінованість цілісної структури і кожного її елемента іде від того, що на ранніх етапах онтогенезу особистість вже є цілісною, але недиференційованою, у неї немає складових частин. Це структура, але дуже спрощена, нерозчленована, і вона забезпечує, відповідно, найпростіші функції. Пізніше ці функції ускладнюються. Цей момент дуже важливий і суттєвий. Структура виникає, і це стосується кожної ланки і кожного елемента.

Наступне. Слід дати собі звіт у розділенні трьох понять, які фактично мало розділяються в сучасній психології особистості. Я маю на увазі поняття біологічного, соціального і власне психічного. Особистість інтегрує й об'єднує ці три сфери і становить єдність. Як в особистості співвідносяться вказані явища? Ми, поки що гіпотетично, висловлюємо таке твердження: та елементарна, нерозчленована, первинна структура, якою є особистість на перших етапах онтогенезу, складається фактично із двох форм існування: з форми біологічної і форми соціальної. Вони поєднуються між собою і подальший рух, розвиток особистості в бік ускладнення і диференціації породжує психічне [2] як певний вектор, як певне об'єднання біологічних і соціальних форм існування взагалі. Психічне утворюється на стрижні цих двох напрямів. На етапах раннього онтогенезу те, що потім стане розвиненою людиною, є деяке матеріальне тіло, яке є інтеграцією, сумою соціальних і біологічних тенденцій, рухів, важелів. Психічне, як і особистість, не виникає кожного разу і в кожній людині. Воно створюється на векторі з'єднання біологічного і соціального, в істоти, яка розвивається, в результаті і в процесі її взаємодії з оточуючим середовищем. Психіка з'являється як функція, що зумовлює людській істоті можливість існування в цьому світі, в цьому оточенні.

Генетична психологія при аналізі структури особистості враховує нескінченність існування особистості. Це можна пояснити таким чином: індивідуальне життя людини є кінцевим, воно починається і закінчується фізичною смертю тіла. Якщо ж ми говоримо про існування особистості в межах поколінь, а не в межах єдиного життя, то зустрічаємось з явищем нескінченності існування особистості. Не слід плутати життя окремого індивіда з існуванням особистості в межах поколінь, адже його життя є дискретним, а існування поколінь нескінченне в своїй зміні.

Під час розгляду особистості з точки зору її структури обов'язково слід враховувати, що сама особистість є таким утворенням, яке має внутрішній зміст. Будь-який предмет — і фізичний, і хімічний, і біологічний — може бути проаналізований з точки зору його зовнішнього і внутрішнього, але коли ми говоримо про особистість, цей аналіз дуже ускладнюється. Особистість — такий об'єкт, в якому внутрішнє і є тією інстанцією, яка в принципі визначає все існування людини як такої. І тому, коли мова йде про елементи структури і виокремлюється внутрішній світ, не слід це розуміти так, ніби існують елементи поза внутрішнім світом, не пов'язані з ним. Коли особистість на якомусь етапі онтогенезу диференціюється, всі частини структури мають відношення до внутрішнього світу, він ніби охоплює, пронизує всю особистість. І цілком правильно говорили екзистенціалісти про абсолютну реальність внутрішнього в особистості: таку ж, як і реальність зовнішню.

Внутрішнє не тільки існує, воно волає вираження, і це є абсолютним законом особистісного життя. Висловити своє внутрішнє, тим самим його змінити, розвинути і зробити крок в житті: це імператив існування особистості взагалі. Структура, яку ми будемо досліджувати, завжди в русі. Вона змінюється, розвивається, але розвиток цей відбувається в межах форми, структурні компоненти і структура цілісності як такої залишається протягом всього терміну її життя незмінною. А на рівні форми, на рівні окремих змін, з'являється те, що Виготський називав «міжфункціональні системи», отже, зміни відбуваються.

Ми б хотіли наголосити тут на одній серйозній речі: зміни не йдуть по колу, вони — спіраль, і кожен етап у розвитку особистості є в чомусь вищим, ніж попередній етап. Спіральність цього процесу досягається єдиною енергетичною вихідною — нуждою, яка є не тільки енергетичною, але й інформаційною. І кожен раз, коли проходить якийсь період існування особистості, всі зміни, які відбуваються з нею в цей час, не зникають, а фіксуються на оцьому носіїві, який продовжує свій рух далі. А вся інформація про те, що відбувалося з людиною в цей час, зберігається і передається у такому ж або видозміненому вигляді на подальший етап. Таким чином, подальший етап завжди чимось вищий, у чомусь інший, ніж етап попередній. Саме таким чином виникла спіраль. Вона стосується, власне, і структури: кожний віковий період, якщо говорити про вік, є

внеском у структуру. Існує думка, що перехід в інший віковий період знаменує собою зміну структури особистості в цілому. Це, на наш погляд, необережне зауваження: структура все ж залишається постійною, але те, що кожний віковий етап змінює форму особистості — це абсолютно точно. Змінює цілісність, вигляд, динаміку цієї цілісності.

Розглядаючи структуру, ми повинні весь час мати на увазі, що найцікавішим і найсуттєвішим в особистості є те, що називається інстанція-Я. І при побудові будь-якого уявлення про структуру буде абсолютно некоректно з наукової точки зору обійти інстанцію-Я. Ми відносимо інстанцію-Я до внутрішнього світу особистості, але досить умовно, тому що насправді вона сутнісна і всеособистісна. Інстанція-Я є насправді центральним моментом в особистості, і в її структурі теж. Ми б хотіли при описі структури віддати їй належне місце: її не треба ігнорувати, зводячи тільки до однієї з підструктур, а з другого боку — не треба її фетишизувати, говорячи, що все інше не має такого значення і слід вивчати тільки Я, що це — якась надтаємнича структура. Це важливо розуміти і для опису всіх інших підструктур. Інстанція-Я не є чимось надзагадковим, надприродним і недоступним для науки. Ми повинні глибше це розуміти, ніж У. Джеймс, який постулював неможливість пізнання «Я-суб'єкта» [Джеймс, 1994] (тут, як бачимо, знову виникає ідея «гомункулуса»). Інстанція-Я — це те явище, яке визначає, що людина розуміє свою відмінність від оточуючого світу. Себе вона при цьому якимось чином називає: росіяни й українці це називають «Я», англійці — «Ай», німці — «Іхь».

Але коріння такого виокремлення є і в тваринному, і рослинному світі: ми не знаємо, за якими механізмами, але за поведінкою тварини і навіть рослини очевидно, що вони не плутають себе із собі подібними і з іншими предметами. Тобто їм дано відокремлення себе від зовнішнього світу. Коли О. М. Леонтьєв говорить, що на перших етапах онтогенезу дитина не розрізняє відношення людей до себе і відношення себе до них, а також своє відношення до людей і до предметів, він правий, але дещо необережний: ми ніколи не маємо щось злите й «аморфне»: суб'єкт, який живе і, отже, саморозвивається, уже відчуває свою відокремленість.

Маркс дуже точно сказав: людина спочатку, як у дзеркало, дивиться в іншу людину, і тільки зрозумівши, що перед нею

людина Петро, людина розуміє, що вона людина Павло. Іншого шляху немає. Мається на увазі, що наявність іншого і взаємодія з ним є сутнісним фактором виникнення власного Я. Цікаво, що в екзистенціальній психології з цього приводу Р. Мей вважає, що дійсною одиницею аналізу особистості є якраз взаємодія її з іншою особистістю. Отже, Я-інстанція — це те, що народжується у взаємодії з іншими людьми. Саме взаємодія з іншим дає людині можливість зрозуміти, що вона — це не інший. Виготський писав, що коли людина засвоює досвід людства, тоді тільки у неї виникає її власний світ, а не у результаті «занурення» в свої містичні чакри. Інстанція-Я виникає у взаємодії. Взаємодія існує завжди, а значить, ця інстанція теж існує завжди, з різним ступенем усвідомлення, з різним рівнем представленості, з різним ступенем розуміння і використання. І немає такого етапу в онтогенезі, коли людина плутає себе з оточенням, і навіть не відомі випадки, щоб психічно хворі плутали себе з оточенням, а це означає, що інстанція-Я існує і в них. І не треба її фетишизувати, це абсолютно нормальний атрибут особистості, і немає тут ніякої надтаємниці: все абсолютно природно — людина, щоб існувати, повинна себе відокремлювати від інших.

Викладене уявлення щодо структури особистості може легко перетворитися на «одне» з багатьох інших, і, як таке, дуже мало дасть психологу, якого цікавить особистість. Адже принциповим і суттєвим як для теорії, так і для психологічної практики є зовсім не констатація того чи іншого структурного цілого, а усвідомлення дійсних психологічних механізмів, що зумовлюють існування (функціонування і розвиток) особистості людини. Відповідь на це питання — не в описі структурних утворень, а у виявленні виникнення закономірних взаємозв'язків між ними і всередині кожного з них.

Тривала історія вивчення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології засвідчує, що психологія дуже мало чого може дати сьогодні в цьому аспекті. В межах традиційного експериментування виявляється практично неможливим «виявити» складні і багатопланові взаємозв'язки між окремими підструктурами цілісної особистості. Свого часу з цим фактом зіткнувся Л.С. Виготський, виявивши неможливість дійсно зрозуміти природу окремих вищих психічних функцій, якщо вивчати їх у зрілому, сформованому вигляді із застосуванням звичних у психології експериментальних процедур. Він зро-

зумів, що вища психічна функція на стадії зрілості специфічно згортається, перетворюється на «окам'янілість» (термін Виготського), і в такому вигляді глибинні і сутнісні механізми її функціонування не піддаються науковому пізнанню. Саме цей факт визначив напрям подальшого пошуку Виготського, який завершився створенням і впровадженням у психологію генетичного методу.

Логіка тут проста й водночас геніальна: дійсна структурно-динамічна природа вищої психічної функції може відкритися досліднику, якщо вивчати не сформовану, не «готову» функцію, а процес її виникнення, коли всі складові є відкритими, навіть «оголеними», коли зв'язки ще багатоваріантні і лише утворюються, обираючи з багатьох можливих найбільш оптимальні варіанти. Тобто відбувається процес утворення вищої психічної функції як складної міжфункціональної психологічної системи. Отже, сучасна генетична психологія використовує принцип, відкритий Виготським, реалізуючи його в галузі психології особистості. Для того щоб зрозуміти суттєві питання існування особистості людини, треба відійти від феноменологічного погляду на її структуру: дійсні механізми цього дуже складного явища відкриваються, як уже зазначалося, коли ми підійдемо до його вивчення з точки зору того, що структура особистості у тому вигляді, як вона існує в зрілому стані, — виникає і функціонує. І цей процес виникнення є закономірно обумовленим і жорстко детермінованим цілком об'єктивними (в смислі — реально існуючими) обставинами.

Іншими словами — якщо ми фіксуємо структуру зрілої особистості такою, як це описано вище, то для дійсного розуміння її (особистості) сутнісної природи слід відповісти на питання — чому особистість людини має таку структуру і як вона виникає. Ці питання і відповідь на них важливі не лише самі по собі — в них приховується таємниця становлення та існування особистості в цілому. Слід зазначити, що, хоча процес розвитку особистості вивчається в психології дуже давно й активно, момент виникнення її (виникнення закономірного та обумовлено-детермінованого) залишається поза увагою дослідження. Це видається цілком зрозумілим, оскільки цей акт, по-перше, не може бути зафіксований емпірично і не верифікується експериментально, по-друге, його пояснення обов'язково означає зіткнення з проблемою біологічного і соціального, яка, як ми

вже показали, хоча й існує у хибній постановці, але є в цій постановці дуже звичайною, традиційною і... такою, що абсолютно не має рішення, і, по-третє, пояснити (і головне — зрозуміти) явище виникнення особистості виявляється можливим, якщо дійсно, а не декларативно виходити з логіки, що цілісне з'являється, існує і розвивається раніше від його частин.

Останнє потребує спеціального пояснення, і тут ми пошлемося на давнє і нібито «часткове» дослідження Г.С. Костюка [Костюк, 1989]. У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, переривання поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нового способу дій. У цьому плані дослідження Г.С. Костюка є чисто генетичним за сутністю предмета вивчення, методу і продукту, одержаного в результаті. Воно відрізняється нюансованістю й оригінальністю, оскільки на досить «простому» матеріалі відкриває цілісний, складнопов'язаний і обумовлений характер сенсорно-перцептивного процесу. Предметом дослідження був процес створення образу при сприйнятті предмета в ускладнених умовах. Моделлю процесу стало зображення предмета, розташованого у темній камері, який раз у раз освітлювався спалахом електронно-імпульсної лампи.

Короткочасність освітлювання не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: досліджуваному давалося щось, що було недоступне свідомості у плані форми і змісту. Внаслідок численних освітлювань імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору досліджуваного і поступово вибудовувався образ предмета, що сприймався. Г.С. Костюк відзначив такі особливості зародження і виникнення образу предмета, коли він сприймається в ускладнених умовах.

У процесі побудови образу виразно виступає складна взаємодія рефлекторних актів, які набувають форми специфічних пізнавальних дій (сенсорних, перцептивних, репродуктивних, розумових), спрямованих на розв'язання перцептивної задачі: виділення ознак об'єкта, що сприймається, їх структурування, усвідомлення класу об'єктів, віднесення його до певної категорії. На підставі минулого досвіду і фрагментарних перцептів у суб'єкта виникають судження, гіпотези, які впливають на хід цього процесу і разом з тим зазнають певних

змін залежно від результатів перцептивних дій. Неадекватні гіпотези, що не підтверджуються перцептивними даними, замінюються правдоподібнішими здогадками.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'єкта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує. Воно є складною пізнавальною діяльністю, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх їх станах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим її розв'язанням. Це яскравий приклад становлення «суб'єктивного образу об'єктивного світу», який неможливо зрозуміти без його психологічних, власне, особистісних складових. Звернімо на це додаткову увагу. Вже рефлекторний акт як відповідь на подразнення в даній ситуації є змінним. Адже перцептивна задача, що була поставлена перед досліджуваним, надає принципово нового змісту і динаміки і цьому акту, і всій сенсорно-перцептивній сфері. Задача й актуалізований суб'єктом набір сенсорноперцептивних і розумових дій опосередковують весь процес сприймання в цій ситуації, який стає власне суб'єктивним.

Таким чином, мета (задача) та способи дій як суто соціальні надбання цілісної особистості, в цьому експерименті змінюють суто біологічні характеристики сенсорно-перцептивної сфери (чутливість, концентрацію, обсяг тощо). Далі — актуалізація особистісного досвіду, розвиток особливого стану людини в умовах експерименту привносять нові аспекти і нюанси в акт визначення і побудови образу подразника — в цьому випадку ми зустрічаємось з унікальним явищем «другого», власне, особистісного опосередкування діяльності. Це подвійне опосередкування і зумовлює, врешті-решт, і нову форму, і динаміку роботи органів чуттів, і креативний акт побудови людиною власного образу предмета, що задається. Ми маємо тепер вже не лише суб'єкту, а особистісну ситуацію дослідження. Фактично, особистість як ціле і визначає пізнавальну діяльність людини, що філігранно показав Г. С. Костюк у цьому дослідженні.

Отже, ситуація розгортається не так, що стимул (погано освітлений предмет) діє на органи чуття, викликаючи реакцію-образ. Особистість як цілісність обирає (визначає) стимул, актуалізуючи всі свої наявні психічні складові — досліджує (вичерпує) його, сенсорно-перцептивна сфера водночас, і надає інформацію, коректуючи вихідні суб'єктивні (цільові) і осо-

бистісні (сміслові) інтенції, і сама в своєму функціонуванні коректується особистісними структурами. Таким чином, своєрідність психічного найкраще можна зрозуміти, якщо підходити до нього генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні взаємовідносини живої істоти з зовнішнім світом. Адже, в дійсності, ми в цьому експерименті і спостерігаємо розвиток і народження нової міжфункціональної системи і, підкреслимо, насамперед — суто особистісні системи.

Який же гносеологічний зміст наведених результатів? Ось коротко основні етапи створення суб'єктивного образу в цих спеціальних умовах:

Перший — чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу, виявилась недостатньою через малу її потужність, тому аналізатор виявився нездатним перетворити її у факт свідомості одразу.

Другий — вимальовування предмета, що сприймається, — виникнення його на сітківці ока і становлення його обрису виявляється теж незавершеним, з невизначеними межами та порожнинами в його цілісному образі.

Третій — існуюча вже суб'єктна перцептивна задача зумовлює складне перетворення рефлексорних актів у пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленнєві), що здійснюють зміни образу і фіксації відмінностей, завдяки чому відбувається перетворення енергії впливів у визначений образ.

Четвертий — рух наявної, але не досить повної інформації про предмет викликає актуалізацію власне особистісних структур (досвіду, станів, спрямованості). Створюються гіпотези — образи, які змінюються більш правдоподібними.

П'ятий — розвиток образу внаслідок відображення предмета і його об'єктивація шляхом виділення його ознак, структури, віднесення його до певної категорії, вербалізації і аж до виявленого розв'язання перцептивної задачі.

Шостий — творчість. Аналіз психологічних складових, який необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Цей «ухоплений» в експерименті Г. С. Костюка момент і механізм є методологічно дуже суттєвим. Він засвідчує не лише той факт, що розвиток має свої закономірності і механізми. Важ-

лівіше інше — розвиток будь-якого процесу людини є завжди і виключно особистісним явищем, оскільки тільки цілісність породжує нову цілісність всередині себе як складну міжфункціональну психологічну систему (тимчасову чи стабільну). В описаному дослідженні виокремлена, на наш погляд, та «крапелька», в якій у концентрованому вигляді зосереджені основні механізми і закономірності, що можуть бути перенесені на всю особистість.

Наступне. Структуру особистості важливо зрозуміти як таку, що виникає цілком закономірно і жорстко детерміновано. Для дійсного осягнення значення цієї тези цілком доречно використати аналогію з існуванням живої істоти (тварини). Атрибутивні властивості її, такі, як живлення, подразливість, виділення, розмноження тощо, «вимагають» появи відповідних органів (структур). Це свого часу переконливо показав О. М. Леонтьєв у дослідженні філогенезу психіки [Леонтьєв, 1984].

Послідовність така: сутнісна властивість (функція) виникає раніше і в своєму існуванні та розвитку фактично породжує орган (скажімо, рух з'являється набагато раніше, ніж морфоанатомічне утворення — кінцівка ссавця і т.д.). У нас немає підстав вважати, що формування структури особистості не підпорядковується цій закономірності.

Важливість цього положення вбачається в тому, що його реалізація зміщує акцент дослідження: від констатації та опису існуючої (такої, що вже стала) структури слід переходити до вивчення процесу її становлення, і в цьому процесі відкриваються дійсні глибинні і сутнісні механізми та закономірності, що й забезпечують виникнення, існування і розвиток структури особистості як цілісності. На цьому шляху ми одразу зустрічаємось з суттєвою проблемою, що залишається невіршеною в психології особистості, незважаючи на те, що її вирішенню присвячено чи не найбільше психологічних теоретичних і емпіричних досліджень.

Якщо саме існування як активний саморух людської істоти породжує структуру особистості, що є необхідною умовою цього існування і розвитку, то виникає першочергове питання про витоки (джерела) цієї активності. Це дійсно кардинальна проблема. І не дивно, що будь-яка теоретична побудова в галузі психології особистості обов'язково включає в себе розгляд витоків активності людини.

Водночас ми опиняємося перед дуже цікавим і показовим фактом — виявляється, що в усій сучасній психології не існує науково обґрунтованого і загальноприйнятого погляду на цей, чи не найсуттєвіший, аспект науки. Тлумачення джерел активності і механізмів їх дії виявляється настільки різноманітним і різнобічним, що лише їхній аналіз вимагає дуже великих зусиль і об'ємних текстів (ми можемо посперитися тут на одну з рідких вдалих спроб такого аналізу, яку зробив Х. Хекхаузен [Хекхаузен, 1986], проте цей аналіз так і не привів до якогось загального погляду). Ми вбачаємо в такому положенні речей низку суттєвих причин, якщо не розглядати серйозно прагнення деяких дослідників «нав'язувати» власну логіку об'єкту вивчення.

Мова не про ці спроби, а про серйозні дослідження. Одна з причин полягає у відмові від генетичного аспекту аналізу. «Зрізові» техніки і побудовані на отриманих з їх допомогою результатах теоретичні узагальнення просто не можуть, так би мовити, «за визначенням», відповісти на питання про дійсні витoki активності особистості. Ми не будемо тут перераховувати причини цього, які аналізував ще Л. С. Виготський [Виготский, 1991].

4. Онтогенез особистості

У генезисі розвитку можна гіпотетично передбачувати, що новонароджена дитина є не просто дуже складною біологічною системою. Вона є людською дитиною, оскільки унікальні взаємозв'язки нервової системи і тілесності визначають особливий стан цієї істоти — стан готовності увійти в соціальний світ і стати особистістю. Але цей стан викликається не тільки унікальною біологічною структурою.

Гене́за такого явища полягає в такому: початок народження людини лежить у соціальних умовах взаємодії двох особин, які фізіологічно з'єднуються для подальшого народження біологічної істоти, як продовження свого роду. Вона потім стане соціальним атрибутом всього сукупного онтологічного буття.

Народжена біологічна істота є втіленням нужди як вихідної тенденції — потягу в потребово-мотиваційному осмисленні світу. Ця нужда перетворюється в свою чергу і в потребу, і як усвідомлена потреба — в мотив. Тож від початку особистість у своєму становленні має подвійне спонукання — нужду і деякі задатки, які можуть бути здійснені. Це і породжує потребовомотиваційну

сферу і проростає згодом у структурні компоненти особистості. Навіть світоглядний компонент народжується з сенсорноперцептивного поля, яке зароджується в зустрічі нужди як певного біологічного динамічно-інформаційного утворення з соціальним світом. Нужда, як зазначалося, розуміється нами, як певний базальний стан біосоціальної істоти, що виражає об'єктивну необхідність у доповненні, яке знаходиться поза ним.

Ми говоримо, що нужда є базальним станом, маючи на увазі і її первинність як джерела спонукальної активності індивіда, і її глибинність та відпочаткову єдність (синтетичність). Вихідна нужда людської істоти задається і визначається специфікою організації життя і є достатньо постійною протягом онтогенезу. Фактично, це є нужда жити, бути, здійснюватись і продовжуватись в іншій особистості, а також у своїх творах. Нужда породжує і визначає (окреслює) потребово-мотиваційний простір кожної особистості, але потреби і мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну конститууючу природу нужди. Кожна потреба є частковим і конкретним задоволенням нужди (щоб не сказати фрагментарним). Так, наприклад, біологічна потреба в їжі є дуже суттєвою, вітальною, але вона — лише частина, фрагмент всезагальної нужди жити.

Те ж можна сказати і про інші потреби й мотиви. В цьому сенсі нужда, на відміну від потреби — не предметна. Саме поняття нужди як базальної спонукальної сили пояснює різноманітність потреб і мотивів людини (що взагалі-то зазвичай не пояснюється, а лише констатується і класифікується). Нужда зустрічається з тим колом біологічних і соціальних явищ, які по-різному, в різному ступені можуть її частково (завжди саме частково) задовольнити.

Саме так і виникають потреби, і саме тому вони — ті, що є в людини. Те, що це дійсно так, дуже добре видно, якщо порівняти потреби людини сучасної західної культури з потребами людей різних епох або інших етносів. Потім вступають у силу ті впливи, які ми називаємо соціальними, педагогічними і т.д. Тут і народжується те, ім'я якому — психічні процеси, психологічні стани, психічні властивості. І вони проходять шлях через потребово-мотиваційне поле.

Висловлюючись, здійснюючись, реалізуючись через психічну діяльність, вони стають нашими характерологічними, абсолютно унікальними властивостями, тому що сплав біологічно-

го і соціального і породжує характер. Темперамент, як і генотип взагалі, є відпочаткове, задане в нужді, в потребово-мотиваційному полі розгортання здібностей. Не здібностей у смислі «людина здібна до того чи іншого», а просто людина виявляється фундаментально і спрямовано здібною.

Коли ми ставимо питання про те, яким же чином у генезисі здійснюється особистісний розвиток, як, власне кажучи, біологічна особа стає особистістю, — слід враховувати такий момент: ця відпочаткова сенситивність і певний прояв нужди реалізується через соціальні впливи у вищих психічних функціях, створюючи унікальну, неповторну, абсолютно приголомшуючу систему взаємодій сенсорно-перцептивних, імажинативних, моторних та інших проявів. Створюються складні міжфункціональні рухливі динамічні системи, які в сукупності і складають те, що прийнято визначати як структуру особистості.

Коли ми ставимо питання про те, де ж витоки психічного, відповідь є такою: начала психічного — в нужді, що проростає згодом у потреби. В свою чергу, потреба детермінує соціальні впливи, які задовольняють її. Отже, і на особистісному, цілісному рівні маємо унікальний механізм: не стимул діє на людину, а вона сама, вже дуже рано, обирає якийсь очікуваний стимул з багатьох, а саме — той, що відповідає її актуальній нужді (потребі).

Зі свого боку ці відпочаткові потреби є проявом фундаментальної анатомо-фізіологічної основи, яка проявляється в задатках. Вони ж мають властивість і здатність розвиватися виключно в соціальному середовищі. В цілому, нам здається, що в становленні особистості генетично вихідним, повторюваним мільярди разів є психосексуальна особистісна взаємодія між двома людьми, як той конструкт, що виявляється в біологічному продукті цієї взаємодії (людське дитя) і привласнює соціальне як те, що має власні витоки і функціональне призначення і, власне, здатність до розвитку, щоб стати особистістю.

Мабуть, О.М. Леонтьєв був правий, коли говорив, що зустріч потреби з об'єктом несе в собі народження психічного як такого. І коли йдеться про те, що нужда народилася в парі закоханих, які мають взаємну потребу народити людину, ми маємо на увазі, що саме вона й виступає тим генетичним підґрунтям, що народжує суб'єкта чи індивіда або біологічну особу, яка пов-

торює шлях своїх батьків. Таким чином, нужда люблячих людей різної статі одне в одному і їхня потреба продовжити одне одного через створення нової людини проростає в деяку просто приголомшуючу особистість. Яким же чином? Виявляється, дуже просто: між двома індивідами протилежної статі народжується те третє, що несе в собі вектор їхніх, власне, сутнісних сил. Це, з моєї точки зору, є фундаментальний вихідний генетичний факт, який дуже давно і «старанно» не помічає психологічна наука.

Якщо говорити про любов, то вона завжди породжує нову векторну істоту, яка є бажаною та очікуваною. Якщо ж народження нової істоти відбувається без любові, без її очікування, бажання, без надії на неї, то це є акт простого (тваринного) народження біологічного організму, який не несе в собі сили мужнього ставлення до світу, тому що в ньому не втілені одвічно найвищі духовні вияви людини — любові, не втілені в нього і високі рівні анатомо-фізіологічних здібностей, які можуть надати майбутній людині здібність стати красивою, потрібною, доброю особистістю.

Соціальні особи, що привласнили у своєму становленні досвід поколінь, який став їхнім біологічним еством, у своїй парній взаємодії, яка ґрунтується на сексуальній основі, в яскраво-гострому моменті, який є спрямованим і здатним відтворювати потомство, рід, створюють і укорінюють у світ лише те, що вони можуть. І в цих взаємодіях проростає чи то геній, талант, чи то посередність, чи і взагалі — безпритульність. Все визначається тією дійсною нуждою, що з'єднала цих людей. Світ відтворюється в людському дитяті, яке несе в собі примат цілого, і цьому цілому нужда породжує вибірккову функцію щодо соціуму. І соціум, адекватно реагуючи на нужду людини, розвиває, власне, її потреби, її спрямованість, її сенсорно-перцептивну сферу. І це є ключ до розуміння розвитку: таким є генезис розвитку, початку і функціонування особистості. Це положення дозволяє суттєво уточнити одну з вихідних ідей екзистенціальної психології про «закинутість людини в світі». При цьому, екзистенціалізм не має на увазі «непотрібність», «безпритульність» особистості. Йдеться про суттєво інше: «закинутість» означає, що людина сама не визначала рік і місце свого народження, рівень розвитку і особливості культури, в яку «потрапила», своє найближче оточення.

Вона сюди потрапляє, отже — «закидається». І перед нею відкриваються дві принципові можливості — максимально пристосуватися, «пливти за течією», — стати «гвинтиком», тобто розчинитися в цій мільярдній масі, — стати «рабом власного світопроєкту» (каже про це Р. Мей). Або ж, і це принципова альтернатива, — усвідомити себе, здійснити трансценденцію, «вийти за» обставини і... збутися, подолавши, врешті-решт, стан «закинутості».

Наше уточнення, яке витікає з фундаментального положення щодо генези особистості, пов'язане з тим, що «закинутість» буде різного ступеня і різної інтенсивності відчуженості залежно від того, як нужда привела до народження, появи в світі цієї людини. Якщо вона — очікувана, бажана, якщо вона — плід дійсної любові і результат втілення соціально-біологічних історичних потенцій двох людей (батьків) — ця людина не може називатися «закинутою в світ», адже вона вже відпочатково не просто існує, вона співіснує в ньому, бо і біологічно, і соціально, і духовно вона не сама.

Те, який тип взаємовідносин між двома люблячими людьми приводить до народження такої особистості, можна вважати центральною проблемою перетворення нужди в соціально значущу людську потребу. Ми не одинокі у світі і в пізнанні. Це засвідчує і аналізована вище думка М. Бубера. Фактично процес становлення особистості як цілісності є ніби вичерпування з існуючої нужди (нужда — жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Але їх за різними причинами — немає. Справа в тому, що соціум у тому конкретному часі і конкретних історико-економічних умовах, коли в нього приходить і існує ця особистість, досить жорстко детермінує вияв і розвиток одних здібностей і призупинення та нереалізованість інших.

Соціальний індивід (тобто індивід, який стає соціальною істотою, носієм всезагально-історичних здібностей) спочатку в своїх можливостях вичерпує себе для того, щоб з цього середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються в соціальне середовище в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребово-мотиваційних силах. Відпочаткова нужда як всезагальна людська інтенція не лише зумовлює ак-

тивність дитини. В цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і суттєвих її змістовних складових. За деякими емпіричними даними, як ми вже зазначали, людське дитя вже в перші місяці після народження принципово відрізняється від тварини в галузі почуттів. Ця відмінність виявляється в незвично ранньому розвитку почуттів, які прийнято називати вищими: естетичних, інтелектуальних, моральних. Ці почуття з'являються із загального чуттєвого недиференційованого стану, який Гаффдінг назвав «почуття життя». Вже цей стан несе на собі особливий відбиток, який ставить його вище за інстинктивне життя тварин.

Саме «почуття життя» можна розглядати як суму фізичних відчуттів, які йдуть від всіх точок організму, але на початку воно визначається, головним чином, існуванням і задоволенням суто вітальних потреб. Але завдяки тому, що нужда формує й інші, суто соціальні і духовні потреби, почуття життя набуває вищого відбитку, який слід розглядати як зародок майбутнього переважання духовного життя над тваринним. Цей новий напрям можна помітити у дитини, вже починаючи з другої половини першого року життя.

Унікальна цілісність людської істоти охоплює не лише афективну сферу (потреби та емоції), але й царину інтелекту. Принципова єдність афекту й інтелекту конститується, на наш погляд, вже на ранніх етапах онтогенезу єдністю біосоціальної природи нужди. Нужда спонукає активність, в якій відбувається зустріч індивіда з різноманітними об'єктами соціального світу. Вибір об'єкта, що найбільше відповідає нужді, є сутнісною подією в житті дитини. В ній не лише народжується потреба, в ній вперше відбувається акт пізнання світу, коли умовно рефлекторні (отже, суто природні) механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери, специфічно «запліднюються» нуждою і потребою (афективним), і виникає образ.

Лише тепер виникає те «ключове переживання», яке Виготський вважав дійсною «єдинцею» становлення особистості. Складне поєднання в зустрічі афективного й інтелектуального компонентів породжує дію, тобто спрямовану й цільову активність, яка вже відпочатково, як бачимо, має характер особистісної дії. Отже, особистісна дія є тим психічним феноменом, який дійсно реалізує певний аспект нужди, «утримує»

в єдності афективні й інтелектуальні компоненти особистості і забезпечує їх сполучальну взаємодію. Що б не виступало предметом психологічного дослідження — моторні дії («живий рух», — за Бернштейном), робота аналізаторів, особистісні вчинки — ми повинні завжди давати собі звіт, що це є, в кінцевому рахунку, особистісні дії, які в єдності свого внутрішнього психічного змісту відбивають і реалізують єдину біосоціальну сутність нужди, а отже, і особистості в цілому.

Подальший розвиток особистості як присвоєння внутрішньої специфіки взаємостосунків близьких дорослих, і, на цьому підґрунті, зміну міжфункціональних систем, сполучений з диференціацією внутрішнього світу. В певний момент виникає враження про відокремлення і розходження афективної та інтелектуальної сфер людини. Проте ми схильні стверджувати, що це — лише враження. Тут не існує дихотомії, тут діють два сполучених процеси, забезпечуючи єдине унікальне явище — життя й розвиток особистості, що спонукається нуждою. І якщо психологія не бачить за формуванням, скажімо, способів розумових дій єдиної біосоціальної природи особистості, якій, у кінцевому рахунку, і потрібні (чи не потрібні) ці способи, якщо вона, з другого боку, не бачить, що кожна потреба, кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою (реалізуючи кожного разу все ту ж єдину нужду), то це — проблеми психології, а не її єдиного об'єкта — людської особистості.

Нарешті, ми повинні відзначити, що після народження генетично вихідним, конституюючим фактором розвитку цілісної особистості дитини є змістовні особливості взаємодії її батьків, інших дорослих, що її оточують. Дитина в своїй активності, викликаній нуждою, зустрічається з великою кількістю нюансованої системи взаємостосунків найближчого оточення. Зустріч означає не лише задоволення нужди, виникнення потреби, вона означає вибір, засвоєння соціальних способів існування і розвитку. Те, що зустріло дитя в оточенні, визначає наявність перших недиференційованих переживань, які при цьому ніяк не є малозначущими. Таким чином, особистість як вища форма існування людської психіки визначається біосоціальними стосунками і духовними взаємодіями двох людей, що її народжують. У певних умовах істота, що народжується, не лише за своїми анатомо-фізіологічними параметрами, але й за наявним особ-

ливим психічним станом виявляється готовою до входження в соціум і має ситуативні передумови, тобто до того, щоб стати особистістю.

Вищі міжфункціональні взаємодії (вищі психічні функції) здійснюються всім цілісним біосоціальним індивідом і спираються на вищі нервові фактори, що визріли на даний час. Цей процес відбувається як дихотомічна пара, в якій існує, з одного боку, спираючись на задатки розвитку індивідуальних здібностей. З другого боку, нужда, потрапляючи в те соціальне середовище, яке адекватне їй, викликає до життя особистісні якості і властивості. Вони породжуються складними взаємостосунками з соціальним середовищем [Адлер, 1997] і конститууючим, генетично вихідним фактором тут є стосунки між собою дорослих, що оточують дитину.

Подальше формування особистості як системи вищих психічних функцій здійснюється в умовах розширення простору суспільного життя для дитини, який сприяє виникненню нових функціональних систем, відповідно до яких змінює свою діяльність і біологічне — зокрема, нервова система людини. Суттєво відзначити, що цей рух — розвиток первинного — починається зі зміни цілісності, і, отже, є особистісним на всіх етапах онтогенезу.

Висновки

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, — одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка на даний момент переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І водночас метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такої ступені складності, як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на «зупинку» в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки,

тим самим відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його сааме цим об'єктом, безнадійно зникають з поля зору дослідника).

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плині існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод у плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей. Але цей метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною.

Здається, нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (у тому розумінні, яке викладене в книжці), повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується, — існуючий і постійно змінний особистості людини. І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру очевидна: будь-яка складна система обов'язково є структурою, а оскільки особистість — система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм.

Отже, генетико-психологічний аналіз дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалів генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості (генетико-психологічна теорія існування і зростання особистості).

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991. — 299 с.
3. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика / Б. Г. Ананьев // Вопр. психол. — 1968. — № 6. — С. 21-33.
4. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. — СПб.: Академический проект, 1997. — 256 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968а. — 338 с.
6. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. И. Анцыферова. — СПб.: Питер, 2002. — С. 207-212.

7. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / А. С. Арсеньев // *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1981. — С. 54-73.
8. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — М., 1984. — 304 с.
9. Балл Г. А. Костюк и его методологические уроки / Г. А. Балл // *Психол. журнал*. — 2000. — Т. 21. — №3. — С. 112-116.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 421 с.
11. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
12. Бехтерев В. М. Психологическое определение личности / В. М. Бехтерев // *Психология личности. Хрестоматия*. — СПб.: Питер, 2000. — С. 15-17.
13. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // *Вопр. психол.* — 1999. — №2.
14. Богоявленский Д. Н. Психология учения / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская // *Психологическая наука в СССР*. — М.: Наука, 1960. — Т. 2. — С. 286-336.
15. Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
16. Божович Л. И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника / Л. И. Божович // *Вопросы психологии личности школьника*. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 3-31.
17. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // *Психология развития*. — СПб.: Питер, 2001. — С. 227-271.
18. Брушлинский А. В. О формировании психического / А. В. Брушлинский // *Психология формирования и развития личности*. — М.: Наука, 1981. — С. 106-126.
19. Буякас Т. М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы / Т. М. Буякас // *Вопросы психологии*. — 2003. — №5. — С. 68-79.
20. В мире подростка / Под ред. А. А. Бодалева. — М., 1982. — 296 с.
21. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — М.: Просвещение, 1967. — 195 с.
22. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М., 1989. — 256 с.
23. Вернадский В. И. Философия мысли натуралиста / В. И. Вернадский. — М.: Наука, 1988. — 516 с.
24. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. — М.: Гривола, 1996. — 174 с.
25. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Собр. соч. / Л. С. Выготский. — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 366 с.
26. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991а. — 480 с.
27. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // *Собр. соч.* в 6 т. — Т. 4. — М.: Педагогика, 1983а. — 332 с.
28. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. — Т. 5: Проблемы дефектологии. — М.: Педагогика, 1982а. — 368 с.
29. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150 с.

30. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления / П.Я. Гальперин // Вопр. психол. — 1966. — №4. — С. 123-135.
31. Гальперин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин // Вопр. психол. — 1963. — №5. — С. 61-72.
32. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1996. — 540 с.
33. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 422 с.
34. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1-2. — С. 22-32.
35. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 541 с.
36. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
37. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 323 с.
38. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. — 1996. — №5. — С. 98-109.
39. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований / Л.В. Занков. — М.: Педагогика, 1982. — 196 с.
40. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец. — М., 1967. — 322 с.
41. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики / А.В. Запорожец // Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1986. — С. 223-258.
42. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. — 2003. — №5. — С. 3-17.
43. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. — М., 2002. — 429 с.
44. Зинченко В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994. — 332 с.
45. Ильенков Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. — М.: Наука, 1992. — 216 с.
46. Ильенков Э.В. Что же такое личность? С чего начинается личность / Э.В. Ильенков // Под. ред. Р.И. Косолапова. — М.: Политиздат, 1991. — С. 319-357.
47. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко. — Харьков: Фолио, 1996. — 464 с.
48. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
49. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г.С. Костюк // Психологічна наука, вчитель, учень. — К.: Рад. школа, 1979. — С. 19-32.
50. Лазурский А.Ф. О составе личности / А.Ф. Лазурский // Избранные труды по психологии. — М., 1997. — С. 9-13.
51. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1984. — 493 с.
52. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избр. псих. труды: В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94-231.
53. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.; Т. 2. — 320 с.
54. Леонтьев А.Н. Овладевание учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / А.Н. Леонтьев // Работы советских авторов периода 1910-1945 гг. — М., 1980. — С. 161-166.

55. Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К. : Пульсари, 2001. — С. 93-121.
56. Лисина М. И. Генезис форм общения у ребенка / М. И. Лисина // Принцип развития в психологии. — М. : Наука, 1978. — С. 268-294.
57. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принципы развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. — М. : Наука, 1978. — С. 156-172.
58. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / С. Мадди. — СПб. : Речь, 2002. — 539 с.
59. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 2001. — 472 с.
60. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М.; К. : Рефл-бук, Ваклер, 1997. — 300 с.
61. Маслоу А. Самоактуализация личности / А. Маслоу // Психология личности. — М., 1982. — 348 с.
62. Матюшкин А. М. Психологическая структура и динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопр. психол. — 1982. — № 4. — С. 5-17.
63. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. — К. : Вища школа, 1987. — 223 с.
64. Мей Р. Становлення екзистенційної психології / Р. Мей // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К. : Пульсари, 2001. — С. 124-164.
65. Менчинская Н. А. Обучение и развитие младших школьников / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1970. — 72 с.
66. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования / В. С. Мерлин. — Пермь, 1988.
67. Моляко В. А. Методы формирования у учащихся творческого технического мышления / В. А. Моляко. — К. : Рад. школа, 1985. — 57 с.
68. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори. — М. : «Каранмуд», 2002. — 270 с.
69. Нойманн Э. Происхождение и развитие сознания / Эрих Нойманн. — М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1998. — 464 с.
70. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1995. — 356 с.
71. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже : за и против / Л. Ф. Обухова. — М. : Педагогика, 1981. — 191 с.
72. Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. — М. : Просвещение, 1975. — 440 с.
73. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. — М. : КСП+; СПб. : Ювента, 1982. — 325 с.
74. Оллпорт Г. Становление личности / Г. Оллпорт. — М. : Смысл, 2002. — 461 с.
75. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н. И. Непомнящей. — М. : Педагогика, 1976. — 232 с.
76. Орлов А. Б. От хаоса к порядку и обратно, туда, где «...все во всем» / А. Б. Орлов // Вопр. психол. — 2000. — № 2. — С. 52-55.
77. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — М., 1991. — 287 с.
78. Петровский А. В. История советской психологии / А. В. Петровский. — М. : Просвещение, 1967. — 367 с.
79. Петровский В. А. Идея свободной причинности в психологии личности / В. А. Петровский // Психология личности. — СПб. : Питер, 2003. — С. 436-448.
80. Пиаже Ж. Избр. психол. труды / Ж. Пиаже. — М. : Прогресс, 1969. — 659 с.

81. Платонов К. К. Концепция динамической функциональной структуры личности / К. К. Платонов // Психология личности. Хрестоматия. — С. 119-129.
82. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Вестник Харьков. ун-та. — 1976. — № 171. — Сер. «Психология», вып. 11. — С. 40-49.
83. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты. — М.: МГУ, 1986. — С. 200-231.
84. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003. — 508 с.
85. Рубинштейн С. Л. Обучение и развитие / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских авторов периода 1918-1945 гг. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 186-194.
86. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — 352 с.
87. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
88. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 3-17.
89. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 343 с.
90. Ушаков Д. В. Психология одаренности и проблема субъекта / Д. В. Ушаков // Проблема субъекта в психологической науке. — М.: Академический проект, 2000. — С. 212-226.
91. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 364 с.
92. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / З. Фрейд. — СПб.: Алетейя, 1998. — 251 с.
93. Фрейд З. Разделение психической личности / З. Фрейд // Психология личности. Хрестоматия. — СПб.: Питер, 2000. — С. 10-30.
94. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. — М.: ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. — 204 с.
95. Фромм Э. Теория любви / Э. Фромм // Психология личности. — СПб.: Питер, 2001. — С. 100-124.
96. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 407 с.
97. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зинглер. — СПб.: Питер, 1999. — 606 с.
98. Шарден Т. Феномен человека / Т. Шарден. — М.: Наука, 1987. — 240 с.
99. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени / К.-Г. Юнг. — М.: Прогресс, 1994. — 336 с.
100. Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К.-Г. Юнг. — М.: Каган, 1994а.
101. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.-Г. Юнг. — М.: Наука, 1996. — 269 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ГЕНЕЗИ МЕНТАЛЬНОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Вступ

Сьогодні абсолютно явним до педагогіки та педагогічної психології стає запит на креативних особистостей, основною відмінністю яких є здатність здійснити інноваційний прорив: ут. зв. «духовному» та «матеріальному» виробництві (і зараз уже можна додати — в інформаційному), у міжсуб'єктних стосунках (де суб'єктом може бути окрема людина, група, соціум, держава), зрештою, у створенні нових цінностей. Для цього освітнім та, власне, і суспільним ідеалом (декларованим, пропагованим, «вщеплюваним» та виховуваним) має стати в цілому висококреативна людина. Але передусім вона має бути самостійною, особистісно незалежною, самодетермінованою. При цьому вимоги до її освіченості та високої духовності не зменшуються, а, напевне, навіть підвищуються. Іншими словами, актуальним є питання про визначення та виховання такого комплексу особистісних надбань, який би був «прекрасним і корисним» як для суспільства, так і для самої людини.

Другий і болісний, і важко здійснюваний момент — баланс адаптації та інноваційності (неадаптивності). Освіта, що виховує «неадаптивну» людину, «неадаптивна освіта» [Агеев, 2005], на відміну від адаптивної (класичної), повинна ґрунтуватися на вихованні «внутрішніх» потенцій учня до конструювання власних можливостей і практичного їх здійснювання і здійснення. Педагогічна психологія, звичайно, є аж ніяк не єдиною, проте досить потужною теоретизаційною базою педагогіки, а сама педагогічна психологія певним чином узалежнена від загальнопсихологічних канонів наукового мислення, що, як згадано, досі ще хибує на відображувальний стереотип у розумінні сутності психічного, проти якого спрямоване дане дослідження. Цей стереотип полягає в тому, що психіка, а також практично всі її «деривати» має (мають) відображувальну природу та регуляційну функцію (регуляційне призначення). Цією «темою» пронизано багато сучасних пошуково-дослідницьких праць — навіть авангардних — крім хіба що робіт відверто постнекла-

сичного віросповідання [Асмолов, 2002; Зинченко, 1991, Клочко, 1999, 2005; Петровский, 1997, 2007].

1. Методологічний засновок

Більшість чутливих до методологічних проблем психологів характеризують нинішню фазу розвитку психології як методологічну кризу, в якій відбувається «парадигмальний зсув», «антропологічний поворот», «постнекласичний етап» розвитку психології. Це безумовно реальні явища зміни принципів, предмету і характеру психологічних досліджень, хоча, здається, жодна назва не відбиває повністю особливостей цього нового етапу. Можна вирізнити щонайменше такі риси наявного стану психології.

Застаріла методологема. Це криза, точніше, занепад і деяка втрата актуальності своєрідного «гносеологізму» в психології, що виявляється у *відносно* меншій зацікавленості нашої наукової спільноти дослідженнями мислення, інтелекту, когнітивних механізмів перероблення інформації. Вона зрозумілим чином викликана кризою та подальшою відмовою від класичного типу розуміння раціональності (звісно, відмовою не від самої раціональності, а від її класичного розуміння) та акцентуванням великої, інколи перебільшено великої ролі нерациональних, ірраціональних та надраціональних моментів — щоправда, все того ж пізнання. Це не відкидання, але вже визнання неевристичності погляду на психіку як просто на відображення реальності. Не одне покоління радянських психологів виховувалося на тезі, що психіка має відображувальну природу і регуляційне призначення: «будучи суб'єктивним віддзеркаленням об'єктивної дійсності, психіка здійснює регуляцію поведінки» [Ломов, 1984, с. 81]. І хоча сьогодні вона вже не задовольняє запитів, стану, цінностей і можливостей сучасної науки і сучасної практики, традиція розглядати психічні явища як «віддзеркалення» є настільки живуча, «ментальне кліше» «гносеологічно-відображувального» способу дивлення на психологічні явища внаслідок настільки глибоко, що навіть сьогодні є підстави непокоїтися. О.К. Тихомиров пише про це так: «Перед сучасним вітчизняним психологом, що вивчає природу психічного, лежать принаймні два шляхи. Один полягає в конкретизації уявлень про психіку як «відображення» реальності, другий —

в розробленні уявлень про психіку як породження нової реальності. Я обираю другий шлях» [цит. за: Клочком, 2005, с. 59].

Постнекласичний етап. У літературі рефлексивно-методологічного характеру констатується «настання» так званого постнекласичного етапу розвитку психології (чи настання етапу постнекласичної психології). О.Г. Асмолов, наприклад, слідом за В.С. Стьопіним віднаходить «ознаки постнекласичності» у психології [Асмолов, 2002]. Постнекласичне мислення має справу з багатовимірними явищами, породжуваними в процесі становлення системи; у постнекласичній науці вирішального значення набувають ті культурні й ціннісно-сміслові контексти, з якими суб'єкт співвідносить розуміння пізнаваної реальності; вона враховує можливості різних рівнів методології: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового; припускає існування багатьох можливих шляхів розвитку і самодетермінації, вільну причинність особистості.

На часі методологічний плюралізм, названий також «проектом Маслоу», що вирізняється закликами й намаганнями (як раніше це робив К. Юнг) «охопити всю повноту людського буття». Його з різною мірою приченості чи ентузіазму визнає більшість учених-психологів.

Онтологічний поворот у психології. Незважаючи на складності, поступово все ж відбулося зміщення предмету психологічних досліджень на власне онтологічні та аксіологічні моменти: цінності, ціннісні орієнтації, смислові й ціннісні установки. Здійснилося розширення предмету психології на «нераціональні», «неінтелектуальні», ненавчальні і в широкому сенсі екзистенційні, смисложиттєві аспекти психічного життя пересічної людини.

Відтак у поле пильної уваги потрапляють проблеми суб'єктивності, суб'єктивного досвіду, ціннісних установок та інших проблем інтимного «приватного життя». Починається досить інтенсивне вивчення проблем, породжених повсякденним, непарадним, «невисоким», буденним, побутовим життям партикулярної людини, її, так би мовити, «інтимною ментальністю». Як наслідок «вицентровуються» поняття життєвого світу, життєвого шляху, акмеології; збагачується поняття онтогенезу [Сергиєнко, 2006] і т.д. Власне кажучи, в радянській психології були вагомі доробки у цьому напрямі, але вони були явно передчасними, і тому «провисли», не асимілювавшись

«колективною свідомістю» наукової психології. Серед «провісників» згаданого антропологічного повороту слід назвати перш за все імена С.Л. Рубінштейна та Л.С. Виготського.

Теоретичні основи дослідження. Феноменологія. До онтологічного повороту психології до внутрішніх психологічних процесів та зміною загальної «суспільної ситуації розвитку» найтіснішим чином долучилась феноменологія. Саме завдяки їй відбувається реабілітація тих регіонів смислотворіння, які раніше вважались маргінальними і не бралися до уваги в плані їх класичної епістемологічної значущості та домагань на істинність. Антиредукціоністичні потуги феноменології привели до того, вона не лише «поближчала» до психології, але й фактично започаткувала саму можливість постановки багатьох «суто психологічних» проблем та спричинила уведенню в психологічний обіг багатьох понять, без яких зараз годі обійтися — що намагається нині надолужити феноменологічна психологія, до розвитку якої багато зусиль докладають сучасні психологи, зокрема О.М. Улановський. Не можна втриматись від зваби нагадати про недостатню вивченість важливого якраз і для психології самодетермінування явища, напрочуд влучно схопленого М. Гайдеггером у терміні «висвоювання» («Ereignis»), своєрідний формат проступання буття для мене; «з'ява» інтеріоризованого як мого [Куценко-Лада, 2012б; а також Куценко, 2009а, 2010].

Новосистемний підхід. Сучасна «постнекласична» чи вже «постпостнекласична» науково-психологічна рефлексія добре відчуває початок приходу своєрідного фундаменталізму: виклик епохи щодо підтримки та зміцнення об'єднувальних, інтеграційних тенденцій і розуміє нагальність створення коли не «всеосяжної», то принаймні «об'ємної» психології — не психології лабораторних закономірностей та «питальникових» якостей, а реальної психології реальної людини — тобто власне онтологічної психології (чи онтологічної персонології чи антропологічної психології). Це системний підхід Е.В. Галажинського, «мультисуб'єктна психологія» В.А. Петровського, «загальна персонологія» В.А. Петровського і О.Б. Старовойтенко, «інтегративна психологія» В.В. Козлова, «теорія психологічних систем» та «трансспективний» аналіз В.Є. Клочка, генетична психологія особистості С.Д. Максименка, раціогуманістична парадигма Г.О. Балла, феноменологічний підхід О.М. Ула-

новського, та інші. Мова йде про побудову «багатовимірного світу людини» (В.Е. Клочко), «метаіндивідуального світу» (Л.Я. Дорфман), «онтопсихології» (проект онтопсихологічних досліджень, як відомо, випрацьовувався ще Б.Г. Ананьєвим, але позаяк термін «онтопсихологія» вже закріпився за концепцією Е. Менегетті, Ю.Р. Вагін для цієї «міжгалузевої» психології людини пропонує назву «онтогенетична персонологія»). Вони є спробами реалізувати досить різні методологічні задуми, але мають дещо суттєво спільне, що й дає дозвіл на використання їх як аргументацію та теоретичне підґрунтя для даної роботи – адже на загал ідеться про розуміння психіки як інструменту породження реальності, де відбиття і відображення є лише моментами чи сторонами єдиної реальності.

Особливої уваги потребує пропозиція щодо застосування нового варіанту здійснення системного підходу, зокрема пропонуваного В.Є. Клочком та Е.В. Галажинським у «теорії психологічних систем» (ТПС). У даному разі ми солідаризуємося з їхнім розумінням психологічної системи: це «особлива просторово-часова організація, реальна, відкрита в світ культури, в соціум, у природу, здатна до самоорганізації й саморозвитку» [Клочко, 2005, с. 41]; це багатовимірний світ людини як єдність Я і не-Я, суб'єктивного й об'єктивного, тобто достотна дійсність. Тобто психологічна система – це певний інтенційний, аксіологічний простір між суб'єктивним та об'єктивним (тут В.Є. Клочко йде за Л.С. Виготським, який застерігав від фіксованості психології *лише* на суб'єктивних феноменах). Людина, зрозуміла як цілісна психологічна система, «виступає не в зіставленні з об'єктивним світом, а в єдності з ним, у своїй продовженості в ту частину цього світу, яка нею «освоєна», тобто має для неї значення, сенс, цінність» [там само, с. 209].

Найсуттєвішим у такому розумінні системи є виведення системи «людина» «з-під шкіри» в об'єктивно-суб'єктивний світ. Тобто бажаний стан системи – це не бажаний психічний стан, і не бажаний стан результатів (продуктів *діяльності*, досягнень, взаємин тощо) – це «сукупний» бажаний стан людини як системи («багатовимірного світу»). Чи, пригадуючи термін Е. Гуссерля, бажаний стан її «життєвого світу» (із людиною як його центральним і керівним моментом).

2. Проблема психічного: відображення чи самодетермінація?

У людини в принципі немає прямого й безпосереднього виходу в світ «чистої об'єктивності» чи «об'єктивної» реальності «самої по собі». «Сама по собі реальність» — це в принципі певним чином цілком кантова «річ в собі» (принагідно зазначимо, що свого часу немало методологічних списів було зламано з приводу знаменитого кантового ноумену як «речі в собі», тобто деякої закритої недоступної безпосередньому пізнанню речі. А насправді це неправильний переклад німецького «Ding an sich» — «річ по собі», тобто річ сама по собі; річ, якій, так би мовити, просто байдуже до того, можуть її відчуті-сприйняти чи не можуть. Тобто за великим рахунком — скоріше об'єктивізм, аніж просто плаский агностицизм, за який завжди ганьбила Канта марксистська філософія). Але в будь-якому разі поки ми не вирізнили цю річ із тла, тобто не зробили її предметом нашої зацікавленості — «річчю для нас» — вона не є дійсністю, тобто такою реальністю, в якій можна жити, з якою можна взаємодіяти. А взаємодіяти можна не інакше як спробувавши надати їй якогось сенсу так, щоб вона стала «реальною реальністю». Іншими словами, сьогодні парадигмою психологічних досліджень усе частіше стає віртуалізм, конструктивізм та конструкціонізм (тут не розглядаються відмінності останніх. Ряд авторів, наприклад, І. Т. Касавін, О. А. Романов, О. М. Улановський та інші, віддають перевагу вбачати в цих напрямках більше сутнісно спільного і через це використовують ці терміни через слеш — «конструктивізм / конструкціонізм»).

Тому, говорячи про свідомість та суб'єктивність не просто як про деміургійний чинник, що принципово неусуванний також і із будь-якого пізнавального акту, треба застрахуватися від трактування його як банальної особистої упередженості. Самовиявлення, самосвідомість не дані нам як передумова пізнавального процесу і не задані як умова, вони задані як чиста можливість, для здійснення якої потрібні певні зусилля. Такою є ціна добування кожного справді нового — як знання, так і досвіду». На якому ж теоретичному фундаменті стала можливою ця, хоч і болісна та ще не викінчена й не остаточна, але все ж зміна «психологізування»? Це передусім роботи С. Л. Рубінштейна та Л. С. Виготського [більш детально див. Куценко-Лада, 2010 б, 2011 б].

С.Л. Рубінштейн. У праці «Человек и мир» висновується знамените формулювання детермінаційних джерел («зовнішні причини через внутрішні умови»), яку зазвичай протиставляють Леонтєвому («внутрішнє через зовнішнє»). Насправді це формулювання є цілком суголосним, оскільки текстуально виглядає так: «... зовнішні умови не прямо й безпосередньо визначають кінцевий результат, а заломлюючись через дію внутрішніх умов, власну природу даного тіла або *явища*. ...При цьому, строго кажучи, *внутрішні умови виступають як причини* (проблема саморозвитку, саморухи, рушійні сили розвитку, джерела розвитку перебувають у самому процесі розвитку як його *внутрішні причини*), а *зовнішні причини виступають як умови, як обставини*» [Рубінштейн, 1973, с. 289-290] (виділено Г.К.-Л.). «Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи світ і себе, особистість створюється й визначається, лише включаючись в охоплююче її ціле» [Рубінштейн, 1997, с. 106].

Л.С. Виготський. У іншій площині, але в цілому суголосні погляди на сутність (читай детермінацію) психічного розвивав Л.С. Виготський. Про Л.С. Виготського написано настільки багато і настільки багато всього шанобливого, що література, присячена його творчості прямо або джерела, в яких він згадується, перевищує тисячі. Тому доводиться з великим подивом і жалем констатувати, що деякі думки цього вченого залишилися фактично непоміченими. Це, зокрема, думки про роль психічного. Так, у стократно цитованій роботі «Історичний сенс психологічної кризи» несподівано читаємо про те, що психіка не відображає світ, а змінює його, *спотворює* так, «*щоб можна було діяти*» [Виготський, 1982 б, с. 347]. Нам здається, ми відображаємо світ, тобто пізнаємо світ у його «чистій об'єктивності». А насправді світ — це розбудовувана нами суб'єктивно-об'єктивна конструкція, у створенні якої психіка бере найбезпосереднішу участь: «у цьому її «позитивна роль — не у відображенні, ...а в тому, щоб не завжди вірно відобразити, тобто суб'єктивно спотворювати дійсність на користь організму» [там само]. Психічне — це «подвоєна», суб'єктивно-об'єктивна реальність, «перехідна форма» зв'язку, що не зводиться до протилежних полюсів, ні до об'єктивної, ні до суб'єктивної реальності. Саме з цього приводу він писав, що психологія не може «вціліти» як наука, коли буде наукою *лише* про «суб'єктивну реальність». «Психологічні властивості зовнішнього» [Виготський, 1982 б, с. 324] цілком

надчуттєві, значеннєві, але саме там, куди сягає людська інтенційність — лише й можна встановити межі суб'єктивного. Втім завдання пояснити походження й появу осмисленості є «найважчим з усіх, перед якими коли-небудь стояли психологи-дослідники» [Вьготський, 1982а, с. 267]. Так у найзагальніших рисах проступає механізм вибірковості свідомості, цього «решета, що проціджує світ».

Психіка як інструмент породження реальності. На зміну архаїці поняття «об'єктивна дійсність» приходять нові поняття, такі як: «життєвий світ» (Е. Гуссерль, Ф.Ю. Василюк, С.Л. Рубінштейн), «повсякдення» (І. Т. Касавін, А. Шюц), «можливі світи», (Я. Хінтікка, О.Г. Асмолов), «ментальні простори» (Б.М. Величковський, В. Є. Клочко), «семантичні простори» (Дж. Келлі, Ч. Осгуд, В.Ф. Петренко, О.Г. Шмельов), «метаіндивідуальний світ» (Л.Я. Дорфман), «сміслові світи особистості» (В.А. Петровський), «перехідні форми» між духом та матерією (Л.С. Виготський), «поле» та «життєві простори» (К. Левін), «трансуб'єктивні простори» (Д.М. Узнадзе), «внутрішній всесвіт особистості» (В.В. Знаков), багатовимірний «образ світу» (О.М. Леонтєв), «гене́за здійснення особистості» (С.Д. Максименко). Особлива увага приділяється таким «понадзадачним» явищам, що спонукають теоретичну психологію вийти з «потребового капкану»: це «надситуаційна активність», «безкорисливий ризик» (В.А. Петровський), «наднормативна діяльність» (Р.С. Немов), «наднормативна активність» (В. І. Асін, О.К. Душавицький), «інтелектуальна ініціатива» (Б.Д. Богоявленська), «продуктивна активність» (О.М. Матюшкін) та інші.

Сьогодні вже можна певно виснувати: психіка — не відображення; відображення є лише моментом, і при тому далеко не головним, у виконанні «нею» своєї конструкційної ролі. У цілому в новітній психології увиразнюється тенденція звертатися до проблеми суб'єктивності і суб'єктності та розглядати останню як базову здатність людини робити предметом практичного перетворення себе, свою психіку, свою особистість, власну життєдіяльність; розуміння суб'єктності як здатності / вияву до самодетермінації, самоспричинення: «...в ідеї суб'єктності людини, що означає тут властивість самодетермінації її буття в світі; у філософії, як відомо, для позначення цього особливого роду причинності використовується термін *causa sui* — «причина себе»...» [Петровський, 1996, с. 8].

Тобто позірно парадоксально найвищої — свідомо самоперетворювальної — суб'єктності людина досягає тоді, коли ставиться й відноситься до себе *об'єктно*: як до предмету і матеріалу діяльності. Хоча цей парадокс насправді ілюзорний, позаяк, наприклад, найвища форма (рівень, стадія) розвитку свідомості є самосвідомість — роблення свідомістю себе (своїх змістів) предметом самої себе (своїх актів) і ставлення до самої себе. Так само стосовно особистості та її «особливостей» — ми хочемо щось у собі трансформувати (розвинути, набути чи, навпаки, позбавитись, загальмувати, а також скомпенсувати тощо), щоб бути ефективнішим у своїх очах. Питання про те, *в чому* бути ефективнішим і наскільки це можливо «виконати» — реальні і важкі для розв'язання. Існує багата психологічна література про те, що процеси та механізми свідомості «вислизують» з-під усвідомлення; так само маловловними для усвідомлення є особливості та апріорності мого власного Я, моєї особистості. Складності й труднощі усвідомлення набагато більші, ніж про це прийнято говорити у психологічній літературі; розототожнення і особистісна рефлексія — «процедури» важкі, а у зонах особистісної напруги — майже неможливі. Особливе непросте питання оцінювання наявності-відсутності поступу на цьому шляху. Адже критерії мого прогресування — передусім, мої власні, внутрішні: я оцінюю прогрес себе за своїми власними критеріями, і виходить: якщо я хочу побачити поступ, я його побачу (вишукаю або мені так здасться). Тут аж надто доречною є згадка пушкінового: «ах, обмануть мене не трудно, я сам обманываюсь рад». І всупереч усьому — «шлях подолає той, хто йде»; лише зусилля по самовивищенню можуть привести до реального саморозвитку.

Самозрозуміло, що високорозвинена в суб'єктному розумінні особистість має бути за означенням зрілою, відносно автономною, суверенною, до певної міри незалежною, незалеженою від вимог та нужд її «зокола» та її «зсередини». В такому повороті суб'єктність виступає самовідтворювальним та самопідсилювальним джерелом самотворення людини.

Зовнішнє — внутрішнє. Проблема діяльності — самодіяльності, творення — самотворення, тобто переходів обумовлення в самоспричинення, взаємозв'язків інтеріоризації — екстеріоризації, проєкції — інтроєкції є, власне кажучи, проблемою взаємопереходів та взаємовизначення внутрішнього та зовнішньо-

го. За мотивами С.Л. Рубінштейна В.Е. Чудновський зазначає: «...доцільно зробити більший акцент на такому аспекті проблеми активності внутрішнього: зовнішнє залежить від внутрішнього не лише в тому сенсі, що будь-який зовнішній вплив реалізується лише через внутрішнє, але і більш безпосередньо – внутрішнє має і своє безпосереднє джерело активності та розвитку» [Чудновський, 1993, с. 7-8]. Загальну формулу: свідомість відображує світ і вона ж його творить, породжує, конструює, В.П. Зінченко висловив у такому пасажі: «зовнішній світ будується всередині... у феноменальному, символічному полі – просторі – тілі... Внутрішній світ будується зовні. Наряд чи варто говорити, що акти побудови світів не ізольовані один від іншого» [Зінченко, 1999, с. 106]. Свого часу О.М. Леонтьєв, узагальнюючи ідеї І.М. Сеченова, висловив гіпотезу про уподібнення як механізм сприймання (уподібнення діяльності структурі об'єкта). А В.П. Зінченко та О.В. Запорожець обернули цю тезу на світ: об'єктний світ «уподібнюється» людиною самій собі – наявним у неї очікуваням, настановам, еталонам, концептам.

До питання про дистинкцію внутрішнього й зовнішнього та їх взаємодії можна додати такі міркування. 1. Логічно, що внутрішнім є те, що піддається регулюванню (в даному випадку не так суттєво, «ким» в людині: особистістю, суб'єктом, суб'єктивністю, самосвідомістю, Я чи якоюсь іншою керівною інстанцією). Йдеться головню про контекст, що більшість психічних феноменів, які усвідомлені й «одовільнені» – це однозначно внутрішнє. В цьому аспекті «внутрішнє» має багато схожого із «суб'єктивним» (ясно, що повністю не збігається) і більше – із суб'єктивним. З другого боку, є досить багато контекстів, у яких тілесно-організмичне (включно з архаїчною емоційністю) не піддається керуванню і в цьому розумінні виступає зовнішнім: дитині своєю емоційністю, тілесністю, реакціями треба оволодіти, їх «одовільнити», опанувати, тобто перетворити їх із предмета чи матеріалу на засоби (структури, механізми). Але багато цього «зовнішнього, що перебуває всередині», так і не стає психологічно «внутрішнім», а дещо взагалі «не призначене» до одовільнення в принципі. Отже, «підшкірне», тобто інтракорпоральне, не завжди тотожне внутрішньому.

2. Так само навпаки – зокіл кожної людини є побудований нею її власний світ (тут не має значення, що її власний приватний світ є спільним із кимось, хоча в принципі це дуже важли-

во). Сутність цього відчуття свого власного, тобто собі належного, дуже добре схоплені Г. Оллпортом у понятті «пропріуму» («*proper*», «*property*» — властивий, притаманний, належний; особиста власність). Г. Оллпорт використав це поняття не в останню чергу, щоб уникнути жорстких асоціативних прив'язок до Джемсового «*Me*», Фрейдового «*Ego*», Мідового «*I — Me*» розрізнення, Юнгового «*Self*» (зазвичай перекладається як «самість») та інших термінів з уже великим смисловим навантаженням [Кон, 1981; Лейбин, 1977]. Пропріумом називається все те, що належить Я і що людина відчуває своїм, належним собі. У процесі розвитку над чистою тілесністю «наформовуються» інші відчуття; а різні царини пропріуму є стадіями розвитку. Вважаємо, що їх шлях можна позначити як тіло душа дух. Важливо зазначити, що стадії розвитку пропріуму — це стадії розширення «себе» на предмети довкілля, власну поведінку, світ у цілому: тобто вихід Я «з-під шкіри», вихід «із себе» (спочатку «до тіла», а потім «із тіла»), розпоширення цього Я на фрагмент довкілля, який цим стає життєвим світом як світ для життя.

3. Самозрозуміло, що такий ракурс розгляду проблеми передбачає як незбіжне і взагалі неспіввимірне ототожнення внутрішнього з невидимим (чи загальніше — надчуттєвим), а зовнішнього — зі спостережуваним, сприйнятним. Образи сприймання, зокрема, прийнято локалізувати у тій «зоні» ментального простору, який скоріше ближчий до об'єктів сприймання.

4. Такі складні взаємини зовнішнього і внутрішнього дуже важко описувати українською (і російською) мовою: у них для внутрішнього лише одне слово. Напевне, англійською можна б випрацювати специфікованіші ракурси, адже англійська послуговується багатьма словами, що означають різні аспекти «внутрішності»; деякі з них були запозичені нами. Отже, внутрішнє (кожному є відповідний антонім для позначення зовнішнього): *inward*, *inner*, *inside*, *interior*, *internal*, *intrinsic*, *intimate*, *immanent*, *introect*. Самозрозуміло, від цих слів є чи можна утворити дієслова, які описують процеси переходу зовнішнього всередину, а внутрішнього — назовні. Вже не кажучи про психологічний сенс «приватизації» чи «трансцендування» — тут є над чим поміркувати.

5. Беремо до уваги всі висловлені застороги й уточнення і пам'ятаймо про щоразну нечіткість чи умовність використову-

ваних термінів. У цілому в проблемі свідомості, тобто у проблемі взаємин людини зі світом можна вирізнити два мегаблоки: умовно «внутрішнє» й умовно «зовнішнє». Як бачимо, віднесеність «внутрішнього» до людини (індивіда, свідомості, самосвідомості, суб'єкта, Я, індивідуальності), а «зовнішнього» до зокільного світу може бути лише дуже приблизною.

6. Великим ускладненням дослідження є парадоксальність свідомості, підмічена ще В. Вундтом: нам доступні лише змісти нашої свідомості, і лише з них ми дізнаємось про існування світу; але як тоді ми можемо щось знати про світ поза свідомістю, коли все, що ми знаємо, є свідомість? (продовження Кантової теми ноуменального — феноменального). Інший парадокс полягає у невловимості процесів свідомості: ми можемо інтроспективно відстежувати або те, що ми усвідомлюємо, або те, що ми усвідомлюємо і не можемо відстежувати того й того одночасно.

7. Такі ж парадоксальні переходи неусвідомленого й усвідомленого: чому усвідомлення (а свідомість — це найвищий рівень відображення), тобто переведення свідомості / уваги на певний процес руйнує його ефективність (В.М. Аллахвердов та його послідовники показують, як і коли несвідома психіка працює краще, ніж свідомі). Чи як резюмував М.К. Мамардашвілі, знання того, що ми бачимо, безсумнівно, заважає нам бачити видиме. Сьогодні існує досить багато як прицільних, так і узагальнювальних джерел, в яких відображені колізії психологічних досліджень проблеми свідомості, в яких оприлюднені складності дослідження свідомості та аксіоматика в її розумінні [Абульханова-Славская, 1991; Агафонов, 2003; Акопов, 2010; Аллахвердов, 2003, 2006; Асмолов, 2002; Брушлинский, 2003; Василюк, 2003; Велихов, 1988; Выготский, 1982 а; Горошко, 2007; Зинченко, 1991; Максименко, 2002; Мотков, 2008 б; Ревонсуо, 2013; Слободчиков, 1995; Хант, 2009; Шпет, 2006].

Отже, виходимо з таких позицій. 1. Активна й актна природа свідомості. 2. Розрізнення змістів та процесів (механізмів) свідомості. 3. Звуження понять «свідомість», «психіка», «суб'єкт», «особистість», «Я» та розуміння їх відмінної психологічної сутності та відмінних функцій. 4. Оперування переважно поняттям «людина» як загальним і неспецифічним у слововиразах «діяльність, поведінка» та подібних. 5. Дискусійність (але не принципова неможливість) включення у структурування свідомості неусвідомлюваних змістів. 6. Проблематичність

виокремлення різних видів (форм) свідомості. (Доцільність вирізнення станів та рівнів свідомості очевидна, але не є предметом дослідження). 7. Уникання применшення ролі біологічних чинників (умов) та несвідомих механізмів у свідомій діяльності (поведінки). 8. Аргументація генеративної (деміургійної, породжувальної, створювальної, конструкційної) сутності свідомості. 8. Визнання за свідомістю ролі «третьої сили» (поряд із біологічним та соціальним) у процесах детермінації — «3D-детермінація».

3. Проблема ментальності в сучасній психології

Психологічний аспект поняття ментальності не розроблений достатньо, а тому непросто уявити, яким чином це поняття може знайти своє місце в категоріальному ладі психології. Адже воно тягне за собою всю поліфонію своєї мультидисциплінарної суті. Тому вважаємо за доцільне зробити уточнення, яке в ряді випадків стає сутнісним. Річ у тім, що, незважаючи на пряму етимологічну пов'язаність, поняття «ментальність» та «ментальне» відносяться не просто як прикметник та утворений від нього іменник на кшталт «просторовий» та «просторовість»; вони радше співвідносяться як «особистий» — «особистість», «діяльний — діяльність» т.д. Тобто термін «ментальний» є означувальним у парі з іншим терміном: «ментальний досвід», «ментальний простір», «ментальний інструментарій», «ментальна репрезентація», «ментальна мова» тощо.

Ментальність та «ментальний». Що стосується поняття «ментальність», то воно вже традиційно виходить за межі розумово-інтелектуального. Психологічний тлумачний словник ментальність визначає як «*якість свідомості*, що вважається характеристикою конкретного індивіда або класу індивідів» [Большой толковый психологический словарь, 2000, с. 324] (**підкреслено Г.К.-Л.**). Основні особливості ментальності: 1) неповна емансипованість від афекту; 2) транспарентність (тобто непомітність внаслідок прозорості) — вона функціює, не будучи поміченою, точніше, вона не підлягає усвідомленню, для цього «не призначена»; 3) «неопуклість» — адже соціокультурна практика (точніше, соціальні та культурні анонімні практики, практики життєдіяльності) врешті-решт «спресовуються» в ментальність, визначаючи її змісти. Змісти ментальності «утворюються» з буденних *сценаріїв зусиль із подолання*

чи *дотримання* обставин повсякденності, «в якій» перебуває дана спільнота; зусиль і подолань, спрямованих на самовідтворення спільноти.

Ментальність — це культурний субстрат, який із певних причин виявляється спільним для соціуму в цілому, і який неусвідомлюється чи погано усвідомлюється, чи «неправильно» усвідомлюється, бо являє для членів спільноти щось самозрозуміле. Ментальність має в своїй основі психолого-адаптаційні комплекси, що сприяють пристосуванню людини до довкілля і себе; тому її «вміст» — різноплановий, він походить з різних, незіставних між собою, взаємоперехресних і взаємосуперечливих джерел; це і суто знаннєві змісти, й емоційно-ціннісно-смилові конгломерати, і інтенційні напруги; це не лише явні чи неявні знання, але й переживання, й оцінки, і навіть мотиви; вона складається з тематично ясних, осмислених і очевидних змістів артефактів та неусвідомлених значень і особистісних смислів, а також мотивів, оцінок, гадок [Куценко, 2009 б].

Ментальність і співвідносна їй картина світу справляють свій детермінівний вплив за принципом зворотнього зв'язку: людина / спільнота має якесь уявлення про дійсність — «вишукує» з дійсності підтвердження своїх уявлень — діє й поводить себе так, ніби ці уявлення є істинними — вся спільнота та окремі її члени бачать, що так «роблять всі» — значить, причина, з якої всі чинять так, а не інакше, була встановлена правильно — значить, так воно і є насправді (власне, це механізм самореалізовного пророцтва). Це закономірно справджується щодо соціальних явищ та правил соціального життя, в тому числі щодо практики навчання і самонавчання. Ментальність завжди проявляє тенденцію до самовідтворення.

«Ментальний». Найпростіше й найповерховіше «ментальний» пояснюється через ототожнення з «розумовим». Мотиви вирізнення таких понять, як «ментальна структура», «ментальний досвід», «ментальні операції» тощо, звичайно, зрозумілі — вони виокремлюються як елементи функціональної структури інтелекту, а «інтелект» — поняття усталене, і перевизначати та реінтерпретувати його в принципі не варто. Проте внаслідок цього «постраждали» деякі «ментальні» поняття («ментальна структура», «ментальний досвід» та інші) — в тому аспекті, що вони виявились віднесеними лише до інтелекту. Тому «ментальний» означає «розумовий», «інтелігібельний», «духовний»,

«розумовий план», «внутрішній план», тобто не-фізичний — на противагу «фізичному», «тілесному», «уречевленому» [див. детальніше Куценко, 2008].

Ментальний простір. На особливу увагу заслуговує розуміння ментального простору В.Є. Клочком. «За поняттям «ментальний простір» стоїть не комплекс зав'язаних в системі елементів «об'єктивної дійсності», але й не сваволя системоутворення, здійснюваного людиною. Це те, що відбувається між людиною і середовищем, простір, в якому знімаються як об'єктивна логіка довілля, так і суб'єктивна логіка людини, підкоряючись одній логіці — логіці самоорганізації людини як відкритої системи. Ментальний простір відрізняється від «середовища» — три просторових координати і час. Він включає в себе, як мінімум, ще три суб'єктивних координати — значення, смисл і цінність, а це означає, що він пронизаний емоціями, за допомогою яких предмети, носії цих надчуттєвих якостей, стають доступними нашій свідомості» [Клочко, 2005, с. 127].

Ментальний простір в аспекті зовнішнього спричинення — самоспричинення є переважно цариною буденної свідомості. Але ментальний простір є горизонт можливостей, і тому в багатьох позиціях «виходить» у «зону» самодетермінації. Наприклад, ментальний простір виходить у царину надситуаційної активності та кайнерастії. В цьому розумінні — ментальний простір є «метальний» простір — далечінь, куди людина може сягнути (в думках, тобто особистісно, або реально, суб'єктно). Характерно, що ця далечінь є не обов'язково чітко усвідомлюваною предметно і «програмно», але очевидною на рівні самооцінки («відчуваю в собі силу»). Цілепокладання і особливо «самопокладання» не обов'язково реалізовані в усвідомлених програмах дій (особливо друге); так само практично за всіма позиціями: ментальний простір *може* виходити на «праву» частину, але може і не виходити і залишатись «посередині». Самозрозуміло, що ментальний простір особистості, яка саморозвивається («само-...»), має бути ширшим за простір, на якому здійснюється адаптація. Ментальний простір логічно досліджувати через смислові структури особистості [Красноярцева, 2002].

Ментальний досвід. Самозрозумілою є можливість класифікації досвіду на різні його види: емоційний, інтелектуальний, ментальний, когнітивний, метакогнітивний, моральний, ес-

тетичний і т.д. Самозрозуміло також, що підстави для типування чи класифікації можуть бути найрізноманітніші: це можуть бути діяльності, психічні стани, джерела походження, форми існування, міра піддатливості наратизації, ступінь активності, глибина усвідомленості, «топографія», функційність, легкість актуалізації і т.п.

Процес активного (ініціативного) набування досвіду в будь-якій царині «відкладається» у вигляді результатів — знань та вмій. Своєю чергою в наступному «акті» чи плині набування досвіду ці результати можуть відігравати роль знанневої / смислової матриці (фундаменту), яка певним чином структурує («каналізує») отримання цього нового досвіду, але можуть перетворюватися на більш активні засоби (інструменти, «гаджети») для вишукування, і, зрештою, конструювання того, що буде отримане й пережите як досвід. Тобто досвід — це не лише традиційно «результат» (минуле) та «процес» (теперішнє), але й «перед-майбутнє», тобто такі «результати», що седиментовані в структури уможливлення отримання досвіду — навчально-пізнавальні, експресивно-«переживальні» (власне естетичні), мовні, діяльнісно-практичні та інші вміння, технологічна оснащеність для життя в різних його царинах — далі залежно від цінностей, інтенцій, цілей. Адже те, що вже наявне (фіксоване) в досвіді, повинно мати значення не стільки саме по собі («що») і не стільки як спричинення («чому»), а головне — наскільки він може бути придатним до теперішнього й майбутнього («для чого» і «як»).

Зрозуміло, що будь-який індивідуальний досвід також може бути латентним і за формою отримання, і за способом існування. Але слушно вважається, що індивідуальний досвід для кожної даної людини — це відносно більш активна, усвідомлена, суб'єктно ініційована й ініціативна «частина» її досвіду, — хоча визначити міру активності-пасивності чи усвідомленості-неусвідомленості в процесі отримання досвіду вкрай важко і навряд чи актуально. Тому узагальнено під досвідом можна розуміти інтеграцію явних і неявних впливів на людину, пов'язаних з розвитком пізнавальної, мотиваційно-смислової, естетично-емоційної, вольової, «прогнозувальної» сфер особистості і здійснюваних нею в ході включення в різні види життєдіяльності [Кученко-Лада, 2012 а].

Звичайно, в контексті завдань даного дослідження особливо актуальним є вирізнення з-поміж інших саме ментального досвіду. У зв'язку з фактично синонімічним вживанням особливу складність являє можливість розрізнення ментального, «розумового» та інтелектуального досвіду. Він розуміється як «система індивідуальних *інтелектуальних ресурсів* (підкреслено Г.К.-Л.), що обумовлює особливості пізнавального відношення суб'єкта до світу і характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості» [Холодная, 1997, с. 362]. «Ментальний досвід — психологічне утворення, представлене у формах ментальної структури, ментального простору і ментальної репрезентації». Ментальна структура — це «своєрідні психічні механізми, в яких у «згорнутому» вигляді презентовані наявні інтелектуальні ресурси суб'єкта і які при зіткненні з будь-яким зовнішнім впливом можуть розгортати особливим чином організований ментальний простір»; «Ментальний простір — область, використовувана для породження і об'єднання інформації»; «Ментальна репрезентація — індивідуальний інструмент використання знань при інтелектуальній взаємодії з навколишнім світом» [Холодная, 1997, розд. 3.3]. Своєю чергою ментальні структури (що входять до складу ментального досвіду) функціують на трьох рівнях («шарах»). Це: «1) когнітивний досвід; 2) метакогнітивний досвід; 3) інтенційний досвід [там само].

Не маючи на меті критику цієї структурації, все ж зазначимо, що до всіх цих визначень і співвіднесенень можна висловити такі застереження: 1) Ментальний *досвід* «розкладається» на ментальні *структури* + ментальний простір + ментальні репрезентації. 2) Ментальні *структури* «розкладаються» на ...*досвід* (когнітивний, метакогнітивний, інтенційний). 3) А когнітивний, метакогнітивний та інтенційний досвід — визначаються як специфічні ментальні *структури* — коло замкнене. 4) Крім того, *інтенційний* досвід відноситься тільки до ментальних структур, які лежать в основі індивідуальних *інтелектуальних* схильностей: дивним чином випущене основне призначення основ інтелектуальних здібностей — формування *суб'єктивних* критеріїв (еталонів, шкал, конструктів). У цьому пункті вважаємо, що «інтенційний» досвід, якщо такий і можна вирізняти як окремих, відноситься скоріше до такого «ментального» досвіду, який необхідно тлумачити не стільки в інтелектуальному

ключі, скільки в ключі ідеації, ідеалізації: не досить мати «інтелектуальні ресурси» (М. О. Холодна), «потрібна ще сміливість» (Л. І. Воробйова, В. Є. Клочко і Е. В. Галажинський), свобода (Д. О. Леонт'єв), цікавість, «openmindedness» («відкритість розуму»), довіра, «hardiness» тощо.

Скоріше ментальним (і в цьому аспекті почасти співпадаючим з інтенційним) досвідом можна назвати «суб'єктний досвід» за І. С. Якиманською, змістом якого вона покладає, *по-перше*, предмети, уявлення, поняття, *по-друге*, розумові і практичні дії і, *по-третє*, *емоційні коди*, зокрема *особистісні смисли, установки*, стереотипи (**виділено Г. К.-Л.**) [Якиманская, 1994, с. 66-67]. Досить детальна і елегантна специфікація практично всіх «ментальних понять» надана у праці М. Л. Смульсон [2003].

Підсумовуючи «аргументи» всіх сторін, можемо дати таке робоче означення-описання ментального досвіду. **Ментальний досвід** — це седиментований досвід діяльності розбудови і повторного «спружинення» (повторних «спружинень») свого ідеального (=уявного) життєвого простору, тобто простору особистої (не обов'язково суб'єктно-особистісної) життєдіяльності і для життєдіяльності (бажане, прогнозоване, цілепокладене). Особистісний ментальний досвід — це досвід ініціативної дії, досвід приймання на себе важкого, можливо, нездійсненого завдання. Тут явно проступає розрізнення ідеї та наявності й зусиль пошуку саме тієї реалії, в якій би реалізувалась ця ідея.

У плані розстановки акцентів. Суб'єктом, «автором» у кожний даний момент може бути і «неусвідомлена» (непідзвітна) інстанція, яка якраз і визначає підставу вирізнення якогось об'єкта як фокусного, тобто це певне *здійснення уподобання* (уподобування), в тому числі не лише як стійка учасі особистісна диспозиція, а «суто» ситуаційний випадок. Іntenціювання як «уподобування» здійснюється на підставі ціннісно-сміслових, а значить, не лише «інтелектуальних», але й обов'язково емоційних спонук, які виступають в ролі достотних причин усього різнобарв'я психічного, — на основі дійсної інтеграції *всіляких* чинників.

4. Генеза ментального досвіду

«Отже, багатовимірний світ людини є те, що розташовується між суб'єктивною й об'єктивною реальностями, між «духом

і матерією». Світ кожної людини унікальний і складає те, що є власне людським в людині її самість, її суттєву характеристику. Цей світ не народжується разом із людиною — він нею твориться й конструюється, і в кінцевому рахунку людина така, який її світ. Суверенна особистість відрізняється від інших тим, що несе відповідальність за його порядок і якість. Вона здатна самостійно, без посередників виходити до культури і вичерпувати з неї підстави для збереження і розвитку свого багатовимірного світу, тобто самої себе» [Клочко, 2005, с.140].

Афористично зміст цієї ідеї можна представити як градієнт, шлях становлення людського в людині. Нашим припущенням є, як ми її назвали, «вірусно-бактерійна гіпотеза». Суть її полягає в дуже зміненій екстраполяції вже загальноприйнятого трактування одного з інтервалів еволюції на розвиток свідомості людини. Ідеться про те, що вже існуючі більші найпростіші організми захоплювали й поглинали менших. Але ці менші чи їхній «вміст» не перетравлювалися повністю — перетравлювальних ферментів на всю їжу завжди не вистачає. Тому лише частина цих менших перероблялась, і вони ставали «будівельним матеріалом», а частина — не перетравлювались і ставали *органелами* більшого організму. Так він отримував енергію + будівельний матеріал + нові речовини (ферменти) + нові органели, що ставали його новими органами, тобто починали виконувати нові для цього організму функції (ось і «приуроченість» функції до структури).

Схожим чином відбувається і розвиток людини: людина «поглинає» чи «споживає» якісь знання, сенси та цінності, і в результаті своєрідного «особистісного процесингу» деякі з них стають змістами її свідомості та її несвідомого, утворюючи, так би мовити, «семантику особистості»; якісь «вбудовуються» у саму структуру і виступають у ролі форми особистості; інші виконують роль «ментального інструментарію». «Формні», «інструментальні» та процесуальні особливості утворюють «синтаксис» особистості і, як показано, зазвичай не усвідомлюються. Ще інші «поживні речовини» є суто функційними утвореннями, що існують у «депонованому», латентному вигляді і виступають на перший план у якихось специфічних ситуаціях, а потім знову відходять у «депо» до наступної в них потреби — існують суто у режимі «прагматикону». Тут ми хочемо наголосити, що, незважаючи на те, що коли навіть є чітко

випрацювана технологія навчання чи виховання (що насправді буває не так часто), ні той, хто здійснює навчання / виховання, ні той, хто за ним спостерігає як «третейський суддя», ні, звісно, сам учень достеменно не знає, що із матеріалу, який підлягає засвоєнню, буде дійсно засвоєним, і в який структурно-функційний «підрозділ» особистості потрапить — це становить одну із найнепрогнозованіших царин психології. Безперечно, ніхто не зменшує ролі власної довільної зусильної активності суб'єкта учіння, але наявність активної позиції і здійснення спеціальної діяльності із засвоєння змісту чи опанування уміннями не гарантує ні опанування, ні його якості. Усі педагоги несуть до учнів і з більшою чи меншою вправністю прищеплюють їм «розумне, добре, вічне». Звідки ж тоді стільки дурнів, невдах і злочинців? Навіть ретроспективно далеко не завжди можна пояснити не лише причини, але й механізми різних особистісних «негараздів». І навпаки, чому нерідко у «пропащих» батьків виростають розумні, порядні, талановиті діти? Тут доречно пригадати слова Б. Д. Ельконіна: «суб'єктивна «тканина» акту розвитку — це ще майже неопрацьована царина, а тому в розмові про неї більш доречним є гіпотетичний, ніж узагальнювально-результуючий спосіб» [Ельконин, 1994, с. 154] (в оригіналі «гипотетический ... залог» — **Г. К.-Л.**).

Розвиток людини полягає загалом у тому, що людина спочатку практично як «чистий» організм, без її згоди «напихується» доквіллям (найближчими дорослими) різними знаннями-значеннями-цінностями-сенсами-спонукками. Багато з цього стає «енергією» та «будівельним матеріалом» для психіки, але дещо стає її новими органами. У міру розвитку психіки і у міру становлення внутрішнього світу людина стає все більш «перебірливою» щодо «духовної поживи»: спочатку несвідомо, згодом — все усвідомленіше. Вона стає «самоелективною» стосовно свого «інформаційно-ціннісного» субстрату. Її інформаційно-ціннісний метаболізм стає все вишуканішим: щось вона засвоює «з ходу», для чогось їй потрібні зусилля, а якісь впливи дорослих так і «проходять наскрізь» у незмінному вигляді («в одне вухо влетіло — в друге вилетіло»). Те, що «засвоїлось», стає органами психіки (особистості, свідомості), ускладнюючи і вдосконалюючи її структуру, даючи їй цим нові можливості. Нові можливості неодмінно породжують нові потреби; нові потреби і пошук засобів їх задоволення — породжують відчуття

своєї активності. Відчуття успішної активності породжує відчуття себе керівною інстанцією. А відчуття себе керівною інстанцією — дуже важливий психологічний мультифункційний «орган», який забезпечує людину не лише енергетично, але й є всемогутньою «дозвільною інстанцією». Відчуття, що наявних хисту і снаги достатньо, що вони не вичерпаються, і дає підставу для «неутилітарної» активності, первинна іпостась якої є підтримання певного рівня напруження активності. Деякі потреби існують як «предметні», і їх задоволення веде до зниження потреби (спочатку так звані вітальні, а потім і деякі «соціальні»), а деякі — як «процесуальні», що є принципово ненасичуваними: задоволення потреби є постійне перебування у потребовому стані; «винагородою» для таких потреб є вони самі. Це потреби у пізнанні, творчості, близьких стосунках. Такою стає потреба саморозвитку, самовивищення. Однією з ознак (синонімом?) саморозвитку може вважатися самодетермінація.

Другим припущенням є: становлення (генеза) ментального досвіду відбувається як взаємодія таких процесів.

1. Дозрівання — переважно біологічно задетерміновані організмичні процеси та суто зовнішні умови, що впливають на ці біологічні процеси: первинно якість догляду за дитиною, перебування дитини в «інформаційно насиченому» та емоційно «благополучному» середовищі тощо.

2. Соціалізація — полягає переважно в опануванні дитиною предметних та вербальних значень (наявність вербалізованого значення не означає автоматичного касування його предметності; просто про «предметність» значення зазвичай кажуть, коли воно є довербальним=домовним за стадією розвитку дитини або і в принципі нелексикалізоване: це може бути образ, прототип, сценарій, схема, фрейм, концепт тощо).

3. Інкультурація — початок активного і селективного завоювання культурних сенсів та формування (вирощування) своїх.

4. Самоавторизація: Само-Покладання, Само-Автентизація, Само-Визначення і т.п. практики себе.

Це стадії генези ментального досвіду. Самозрозуміло, що деякі з них можуть і повинні відбуватися одночасно: соціалізація починається відразу по народженні дитини (а великим рахунком, очевидно, і до: просто про період «пренатальної соціалізації» практично нічого не відомо). Ще до загальноприйнятого

віку закінчення біологічного дозрівання (підлітково-юнацький період) «паралельно» починається активний процес інкультурації: активного, самостійного і вже селективного «вбирання», «всмоктування», «поглинання» предметів культури. Інкультурація «плавно і непомітно» переходить у «само-онтологізацію». Скоріше за все вони реально йдуть чи принаймні мають іти як взаємопідсилення, взаємопідкріплення і взаємокоректування. Процес саморегулювання є наскрізним процесом, який розвивається від авторегулювання (механізми, які закладаються спадковим способом: сюди входять як вроджені біологічні, так і соціально детерміновані (детерміновані соціальністю) механізми самоопанування, а також механізми саморегулювання, що *розвиваються* та *дозрівають* у процесі дозрівання та соціалізації). На досить високому рівні до цієї «біосоціальної» авторегуляції додаються механізми самоорганізації, що включають план самопроектування. На певному етапі вони практично збігаються з т. зв. «практиками себе». Суверенна особистість відрізняється від інших тим, що несе відповідальність за «впорядкування себе». Вона здатна самостійно, без посередників виходити у «світ культури» і вичерпувати з нього підстави для збереження і розвитку свого багатовимірного світу, тобто самої себе.

1. Дозрівання. Ми не будемо зупинятись на цій стадії, позаяк це досить детально описано в дитячій психології та дитячій фізіології. Звичайно, раз по раз з'являються несподівані дані про те, що розвиток відбувається набагато швидше, а новоутвори з'являються набагато раніше, ніж було прийнято вважати. На разі описано багато інших вражаючих даних, які явно змушують переглянути погляди на періодизацію та онтогенезу в цілому [див., наприклад, Сергиенко, 2006]. У психолого-педагогічній літературі раз по раз проскакують думки про не фатальну залежність від біологічно спричинених «умов» особистісного розвитку в такому ключі, що створюється враження про їх певну недооцінку. Застерігаючи проти применшування ролі успадкованих особливостей, усе ж скажемо, важливо не лише те, що успадковує дитина, а те, що дорослі навчили її робити зі своєю спадковістю в ранні роки. Іншими словами, важливий увесь психологічний «габітус» людини, сформований оточенням у її ранньому дитинстві.

2. Соціалізація. Соціалізація, особливо т. зв. первинна соціалізація, є фундаментальним процесом становлення «людського в людині»; поза соціалізацією існування людини як особистості неможливе в принципі. Сенс соціалізації полягає в «асиміляції» та «акомодації» культурних зразків. Самозрозуміло, що соціалізація здійснюється згідно з прийнятими в даному соціумі культурними нормами. У сучасній віковій психології соціалізація розуміється переважно як набування культурного досвіду. М. Херсковіц пропонує розрізнявати соціалізацію та «енкультурацію», розуміючи останню як опанування властивих даній культурі моделей світобачення і поведінки. Підсумком енкультурації стає узагальнена готовність підростаючої дитини адаптуватися до прийнятих у спільноті норм, традицій, цінностей, формування когнітивної, емоційної, поведінкової схожості з нею тощо.

Ми під інкультурацією розуміємо початок процесу активного і вибіркового, а значить, оцінного, критичного, вибирання, «вбирання» і опанування культурних сенсів на відміну від досить-таки примусової соціалізації. Важливо відзначити, що сама готовність до цього з'являється набагато раніше, ніж формується можливість. Відзнаки соціалізації. А. Соціалізація в принципі не передбачає, не «призначена» для формування критичного ставлення до вщеплюваного змісту, а навпаки — її «покликанням» є формування соціально, інтелектуально, емоційно, морально (і т.д.) розвиненої, адаптованої, але більш-менш стандартизованої прогнозованої особистості. Ще Я. А. Коменський у славнозвісній «Панпедії» писав, що справжньої мети виховання досягає тоді, коли вдається влаштувати все так, щоб кожну справу людина робила не примусово, а **ніби** самовільно, ніби за власною волею і бажанням. Спонтанні ж «вибухові» реакції, мимовільність тілесних рухів, нестандартна поведінка, інакомислення та інші *гібриси* (хюбриси) (ὕβρις — невитриманість, неприборканість) в принципі засуджуються як асоціальні, «непристойні», суспільно небезпечні. Б. Оскільки соціалізація починається від народження і відбувається у найрізноманітніших формах, її результатом і має бути і реально є формування буденної відомості, величезний змістовий пласт якої займають неявні, латентні, апріорні знання, «апріорний досвід». В. У ході соціалізації дитина має «розпредметити» культурні значення, опанувати «загальнолюдські» здатності і т.д. Але, як слушно

зазначає Б.Д. Ельконін, «...на предметі не написана ні його суспільна функція, ні спосіб його раціонального використання, прийнятий у даному суспільстві»... Тому їх неможливо безпосередньо «зчитати» з предмета в процесі уподібнення (Д.Б. Ельконін писав – «пристосування») до його властивостей. «Зразок раціонального способу дає дитині дорослий» [Ельконін, 1994, с. 33]; тобто носієм сенсу, значення, зразка для дитини є дорослий. В цілому виховувати – це навчати наслідуванню зразку, але скоріше не зразку, а тому, як йому наслідувати. Звідси можна виснувати, що фундаментальна особливість «суб'єктивної тканини» розвитку полягає у розпочатій в ході соціалізації взаємодії ідеальної (тут також і вірцевої) та реальної форми і заміщення реальної форми ідеальною. Цю взаємодію має зніціювати і скерувати дорослий як посередник, «провідник». Ось що пише Б.Д. Ельконін про ідеальну форму: «За самою своєю суттю і природою ця форма виявлялася результатом «врощування» психологічного знаряддя (знака), а не еволюції наявних, природних способів функціонування. Перший етап – початок «врощування» – це реальне спілкування індивідів, в якому один передає «стимули-засоби» іншому, тобто так звана інтерпсихічна (або інтерпсихологічна) форма» [там само, с. 18-19]. У цьому розумінні розвиток людини в цілому, а також природа будь-якої предметної дії зокрема, є цілком «штучним» процесом [Максименко, 2006]. Б.Д. Ельконін вирізняє три вузлових моменти «онтології розвитку»: ідеальна форма, або образ досконалої поведінки; подієвість, тобто спосіб її явлення; посередництво чи пошук і побудова цього образу. Однією з найважливіших функцій «посередника» є демонстрування нової позиції, нового бачення та «залучення» дитини в цю нову ситуацію. Але ідеальна форма ніколи не постає як якась окрема «річ», вона є певним полем між змістом ідеальної форми та обставинами, в яких вона може реально здійснитися (її конкретизація), за виразом П.А. Флоренського, її «цейністю». А демонстрована дорослим нова позиція запускає процес подолання так званого егоцентризму (звичайно, не йдеться про одномоментність процесу). Посередництво стадії соціалізації проявляється передусім в озброєнні дитини загальними алгоритмами вирішення завдань, а також в тому, щоб постійно «відстежувати» їх на відповідність цим алгоритмам; а також навчення дітей переживати власні питання й утруднення як привід для звернення до себе

і своїх можливостей, як потенційні точки зростання нової думки. В цілому стадія соціалізації із суб'єктивно-психологічного боку описується процесами інтеріоризації та інтерналізації. Найголовнішим результатом соціалізації, «замішаний» на дозріванні, стає формування / становлення певної картини світу, що включає напружено ціннісні і відносно нейтральні змісти, а також різноманітний ментальний інструментарій, тобто способи роботи із цими змістами. Одним із важливих результатів процесу соціалізації є навченість займати іншу позицію, не лише пізнавальну, але й соціальну (соціально-психологічну) та емоційну.

3. Інкультурація. Найважливішою відзнакою інкультурації від соціалізації (яка, втім продовжується ще досить довго) є самостійне «розучування» вміння оперувати ідеальною формою. Найкраще стадія інкультурації описується процесами «інтимізації» та «приватизації». Перше: віднайдення цієї ідеальної форми. Ідеальна форма стадії інкультурації за своїми характеристиками має природу мети: вона має бути 1) «образом» 2) потрібного (потрібного), тобто атракційного 3) майбутнього. Оскільки ідеальна форма за природою уявна (її ж ще немає в реалі), але чимось привабна, самій її існування є проблемним. В. В. Агеев вирізняє такі стадії розвитку ідеальної форми предметної дії «в результаті зміни ступеня опосередженості предметної дії» [Агеев, 2005, с. 118]: – сенсорна ідеальна форма (єдина «предметна схема» образу відчуття); – перцептивна ідеальна форма (образ уяви й образ сприймання); – раціональна ідеальна форма (спосіб мислення, «раціональний образ уяви», спосіб споглядання); – історична ідеальна форма (образи розуміння, передбачення («предсказання»), прогнозування («предвиденія»), передчуття) [там само].

Інкультурація передбачає початок самостійного «конструювання» ідеальних форм (майже цілей) та навчання («учіння») визначати їхню «цейність», тобто вчитися конкретизувати образ-зразок в реальні умови, в реальну ситуацію. Найпоширенишим віком масового вибору чи покладання ідеальних форм є, звичайно, підлітковий вік. «У цьому віці багатовимірний світ дитини знаходить новий вимір, стає ціннісним світом. ...Але сам механізм перетворення можливостей у цінності, які спонукають людину до вільного дії, в загальній психології досліджений явно недостатньо» [Клочко, 1999, с. 54-55].

Тут слід констатувати таке. Як відомо, підлітковий вік є періодом активної емансипації від свого дитинного стану (а отже, і від тотальної узалеженості від дорослих). Тому процеси самоавтентизації часто проходять як тотальний негативізм. По-друге, підлітковий вік є уразливим в плані самокерування: самопобудова ще не сформована, самоконтроль «впадає у немилість», а «індивідне» авторегулювання — індивідно ж і «авторозгерулювалось». По-третє, дорослий вже не може бути (єдиним) посередником не лише як «тримачем сенсу», але і як організатором аналізованого Б. Д. Ельконіним образу і способу переведення ідеальної форми в реальну ситуацію. Дорослий щодо підлітка вже не може виконувати цієї провідникової функції: а) він перестав бути інстанцією верховного сенсу (правильності, взірцевості, «ідеалу»), але б) при цьому ідеальні форми підлітка — майже всі з цього дорослого світу. Дорослий через цілу низку причин не може «організувати» реальний дорослий світ. По-четверте, дитячі ідеальні форми — це суто навчальні ситуації, вони, так би мовити, «фіктивні», «фантомні» з погляду реального (дорослого) життя. Підліток же зазвичай хоче сам (чи його під'юджують такі ж «недорослі») усього «справжнього», реального дорослого, але забуває чи ще не знає, що в дорослому житті — доросла відповідальність: не навчальна, і тим більше не ігрова. Свобода — це завжди відповідальність, не лише «свобода-від», але обов'язково «свобода-для». А дитина-підліток думає, що тільки «свобода-від». Тобто підліток, навіть із високорозвиненим прогностичним інтелектом (прогностичною рефлексією), не може повністю опанувати цю нову позицію, нове бачення. Тому часто змушений задовольнятися зовнішніми атрибутами, а переведення ідеальної форми в її «цейність», конкретизація ідеалу в реальні умови (часто) зводиться до наслідування.

4. Самоавторизація. Найголовнішою суттєвою відзнакою етапу-процесу самоавторизування є т. зв. «практики себе» (М. Фуко). Сутність усіх практик себе «триєдина». А. Потреба в напруженні, ефективності, саморозвитку. Багато дослідників (А. Бандура, Ш. Бюлер, Р. Вайт, Е. Десі та Р. Райян, Д. О. Леонт'єв, С. Мадді, Д. Мак-Клелланд, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. Е. Мільман, І. О. Мотков, Г. Мюррей, Г. Олпорт, А. Сосланд, В. Франкл, Е. Фромм, Р. де Чармс та інші) визнають, що мотивація керування, ефективності, пізнання, саморозвитку, свободи, самодетермінації (узагальнено «мотивація виходу за»: ситуа-

цію, адаптацію та іншу корисність) так само лежить «в основі людини», як і вітальні потреби. Тут точніше сказати — мотивація «виходу за» є вітальною власне *людською* мотивацією. Тобто це не вимушені, а вільні особистісні рішення, що передбачають інтелектуальну та особистісну ініціативність і можуть суперечити критеріям адаптивності — вони за психологічною структурою наближаються до вчинку, хоча можуть і не об'єктивуватися / інтерпретуватися як вчинок за критерієм масштабності. Ю. Козелецький у контексті психологічної теорії прийняття рішення уводить поняття *трансгресії* як «пристрасті» до подолання людиною кордонів.

Б. Парадокс суб'єктності. Це вже згаданий насправді псевдопарадокс: найбільшу, найвищу суб'єктність людина проявляє тоді, коли її «об'єктивна даність» та «суб'єктивність» стають об'єктом її перетворювальних впливів. Ще точніше вони стають (наскільки їх можна розпізнати в собі) «предметом праці». Власні індивідні, особистісні, суб'єктні, «яйні», свідомісні риси стають матеріалом, з яким «доводиться мати справу» і з якого людина «ліпить» себе явно-майбутню: «...людина переважно істота штучна, само-вибудувана (М. К. Мамардашвілі)...» [Агеев, 2005, с. 94]. А. Адлер порівнював людину одночасно і з художником, і з картиною (слід порівнювати також і з полотном). І як для малярського шедевра не так важлива якість фарб, як тема, сюжет і техніка «малюнка», так і для розвитку (саморозвитку) людини як особистості немає принципових обмежень. Правда, вольові зусилля ефективні тоді, коли відстежені і враховані закономірності процесів, на які людина не може жодним чином вплинути. В. Суть подібних зусильних дій «по» саморозвитку «в тому, що вони суть практики ауто-трансформації людини («практики себе», за термінологією Фуко), які мають на меті поєднання людини з іншим горизонтом буття або, інакше кажучи, онтологічне трансцендування людини» [Хоружий, 2012, с. 6]. Можна вважати, що свідомість розгортається тут у стратегії або парадигмі «духовних вправ», суть якої — піднесення свідомості до рівня універсальної. Так, тут занадто явні асоціації зі спортом вищих досягнень, де матеріалом стає не тіло і об'єктивні «голи, очки, секунди», але душа і дух, а висоту планки не лише встановлює, але й оцінює «взяття висоти» сама людина. Її спортзалом є саме життя людини, де конкретні ситуації виконують роль різноманітних тренажерів і снарядів.

Власне, самодетермінація — це певне перекладення психологічною мовою і розвиток ідей Й. Г. Фіхте про те, що «свідомість творить світ». «Загальне вдосконалення, вдосконалення самого себе за допомогою вільно використаного впливу на нас інших і вдосконалення інших шляхом зворотнього впливу на них як на вільних істот — ось наше призначення в суспільстві...» [Фіхте, 1993, с. 29].

Навіщо ж потрібна ця, «апрактична», «над-ситуаційна», «непрагматична», «не-утилітарна», не те що «не-адаптивна», а протилежна адаптації і навіть самозбереженню, добровільна «Голгофа людського духу» (Г. В. Ф. Гегель)?

І в чому полягає функціональність цього антифункціонального, доцільність недоцільного, користь шкідливого і т.д. Для цього «героїзму на щодень» потрібне дуже потужне енергетично-сміслові забезпечення, яке зберігається і самопідживлюється при відчутті ефективності. Адже трагічна для людини вивчена безпорадність є наслідком багатократних болісних зіткнень з «об'єктивною реальністю», яка просто не помічає жодних досягнень людини (завжди дає суперечне чи негативне підкріплення). З другого боку, для відчуття ефективності потрібне відчуття зусилля. Коли людина щось робить, вона має зазнавати опору реальності, відчувати «плотність» (від «плоть»), щільність буття. Це, за Б. Д. Ельконіним, специфічне відчуття напруження, зусилля або, точніше кажучи, відчуття переходу, зсуву зусилля в іншу реалію, що можливе лише за наявності якихось перепон («упорів») і пов'язане з подоланням їх опору. Він називає це «зазнаванням власної дії». Людина обов'язково має відчувати певний спротив, інакше її дія «провалюється в нікуди». Наявність спротиву і зазнавальності від власних дій дає людині, з одного боку, відчуття себе-діючою, а з другого — відчуття немарності, але й межовості своїх зусиль. Гармонійне (прийнятне) поєднання зусильності — ефективності дає людині відчуття, що вона керує собою і ситуацією (і собою-в-ситуації, і ситуацією-в-собі). Розузгіднення, ж «суперечність» зусильності — ефективності і дає вивчену безпорадність (хронічний неуспіх) або різке зниження мотивації (коли все задарма). «I did it» («I have done it») — з гордістю кажуть американці про подолання — і правильно роблять. «Дія необхідно обертається на зазнавання. У зазнаванні людиною вчиненої нею ж дії виникає почуття власної активності (відчуття діяння, («дійствования»

– Г.К.-Л.). Це відчуття є умовою можливості дії» [Эльконин, 1994, с. 157]. Проте активна дія є не лише загальним способом «улаштування світу» і культури, але й «всезагальним» способом самовдостовірнення людиною достотності свого існування. Якщо перефразувати В. Висоцького, то буде щось на зразок «я живу, і значить, я роблю; я роблю, і значить — я живу». «Жити» і «бути» — значить неодмінно прагнути до чогось, що виходить «за», «над» і «понад», у площину, що навіть не «над» — ситуаційна, а просто інша, несумірна і неспіввимірна з порядком прагматичності «емпіричного буття». Найточніше для цього підходить термін «трансценденція іманентного». Це, власне кажучи, і є само-детермінація в її конкретному значенні. Людина тому й прагне до важкого і навіть до нездійсненого, що лише там вона відчуває себе «найбільш дійсною». Саме тому ми віддаємо перевагу терміну «самоавторизування» («самоавторизація»). Лише «практики себе» по виходу «за» дають людині суб'єктивне відчуття не лише автентичності, а також дійсно роблять її «автентичним автором самої себе», «самоавтором». Тому всі, хто пише про саморозвиток (самоактуалізацію, самодетермінацію і т. д.), зазначають творчий аспект цієї діяльності. Наприклад, у концепції стадій еґо-ідентичності Е. Еріксон вирізняв важливу стадію «творчості проти застою». Можна погодитися з ґештальтпсихологами в тому, що творчий акт — це завжди подолання функційної фіксованості минулого досвіду. Цей клішований досвід і є той новий об'єкт, який долається в перетворювальній дії.

5. Поняття самодетермінації в категоріальній мережі психології

«Відзнакою суб'єкта від просто «того, хто» є наявність певної авторської позиції щодо інтенцій своєї діяльності, здатність «звернутися» до себе. Його характеризує гордовите «само...», будь то: самосвідомість, розвинена до рівня рефлексії, самостійність, самодіяльність, самонаучуваність, за якою стоїть більш загальна якість — відкритість до самовдосконалення та саморозвитку, і т.д.» [Кудрявцев, 2001, с. 17]. Ясно, що такий спосіб існування доступний небагатьом — із найрізноманітніших причин. Наприклад, А. Маслоу вважав, що «самоактуалізованих» особистостей (це багато в чому збігається із поняттям «самоавторизації») не більше відсотка. Одним із важливих критеріїв і водночас умовою розвитку людини як суб'єкта є не просто роз-

ширення відносин особистості зі світом, а розширення їх *авторизації*, поглиблення авторського начала, посилення ідей та задумів щодо світу, який передстоїть людині, тобто розширення *суб'єктності щодо суб'єктивності* — своєрідного добування людиною «авторських прав» на себе і своє життя. Сучасна психологія впритул підійшла до побудови інтегральної теорії самоорганізації особистості. На цьому шляху є чимало плідних та евристичних доробків, включно з деякими роботами узагальнювального характеру [Дерябо; Зобов, 2001; Кудинов, 2007; Максименко, 2002; Никашина, 2001].

Ми використовуємо не дуже поширений термін «самоавторизування» («самоавторизація») на позначення найвищого рівня розвитку особистості з кількох причин. Не в останню чергу тому, що у психології існує забагато термінів на «само-...»: — самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення; — саморозвиток, самопобудова; — самодетермінація, самопокладання; — самовизначення, самоідентифікація; — самоорганізація, самокерування, саморегулювання, самоконтроль. Тому зараз обмежимося абстрактно-узагальненим нарисом взаємовіднесення цих різних «гордовитих «само-»». В принципі у сучасній психологічній літературі є достатньо джерел, в яких у той чи інший спосіб проводиться специфікація цих понять [Вахромов, 2001; Галажинский, 2002; Гинзбург, 1994; Горностай, 1990; Дергачева, 2005; Коростылева, 2005; Кудинов, 2007; Леонтьев, 1997; 1999; 2005; Никашина, 2011]; досить детальний огляд термінологічної ситуації представлений у роботі Н. В. Слободяник, що увільняє нас від повторення загальновідомих позицій. І хоча у цій літературі, як і практично стосовно кожного психологічного поняття, немає остаточних загальноприйнятих диференціацій, перегляд відповідних робіт дає змогу скласти уявлення про стан розроблення проблеми побудови категорійної мережі стосовно цих понять.

Із групою термінів «самоорганізація», «самокерування», «саморегулювання», «самоконтроль» простіше — вони означають процес і результат, а також окремі складові впорядкування функціонування психіки як системи, тобто впорядкування свого «внутрішнього» («біологічного» і «психологічного»), свого «зовнішнього» (природного і соціального довкілля) та впорядкування їх «взаємин» — впорядкування всього свого життєвого світу і *порядкування у ньому*. Тому найзагальнішим слід вва-

жати термін «самоорганізація», яка передбачає самокерування («управління» собою, «побудову» фрагменту життя), саморегулювання-самокорекцію (повернення себе в належний стан у разі відхилення від нього), самоконтроль (відстежування відхилень від еталону). В ході діяльності можуть «прийматися рішення» про зміну мети, режиму, еталону.

Близькі між собою за змістом поняття «індивідуація», «індивідуалізація», «персоналізація», «персоніфікація» мають досить сильні асоціації з психоаналітичними та онтопсихологічними підходами, які нам також близькі, але річищ яких у деталях ми не дотримуємось. Найближчим за змістом є термін «персоніфікація» за О.Б. Орловим [детально Орлов, 2002, с. 55-59]. Робочий термін «самоавторизування» має акцентувати становлення людини як Автора себе; не як безпристрасного діяча-виконавця, а як упередженого сценариста своїх дій, а на вищих рівнях розвитку — навіть режисера [Осницкий, 1996], «менеджера» [Розин, 2002] і — додамо ми — а подеколи й продюсера і прокатника.

Щодо інших термінів, то частина з них — це запозичені перекладні, а частина — питомі українські чи російські. В цілому тут панує коли не повний безлад, то непорядок. А). Англійське «self-», яке фігурує у більшості перекладених термінів, в англійській означає не стільки «само-», скільки «себе» («...-ся»), тобто не так «хто», як «кого-що» — тобто це не топографія джерела активності, а її спрямованість на себе. У слов'янських мовах «само» означає це ж спрямування дії на себе: у «самозакоханості» річ не тому, що Я люблю себе, а що я люблю СЕБЕ. Але у більшості випадків слов'янське «само-» означає також і внутрішній рушій, «самодіяльність»: «самолёт», «samohod», «самостійність». Російською і українською більшість психологічних термінів на «само-» позначають обидві позиції: як у слові «самокат» — особисто Я є джерелом катання себе. Тут слід дуже уважно вичитувати з-поміж рядків англломовних авторів ці тонкі контексти. Тобто на загал «наша» самоорганізація — це коли 1) Я сам і 2) себе самого організую (регулюю, детерміную, здійснюю, актуалізую тощо).

Б). Ще про переклади. Приміром, «-актуалізація», «-реалізація», «-здійснення» з погляду «чистого» перекладу — синоніми (адже не лише 'real', але й 'actual' — це дійсний, реальний, існуючий). Тому, коли є «самоактуалізація», треба обумовлю-

вати й уточнювати, про що мова: йдеться лише про виклад теорії А. Маслоу чи якоїсь іншої, і чим «самореалізація» відмінна не лише від «самоактуалізації», але й від «самоздійснення». Це стосується і «самоствердження» та «самопрезентації», які дуже близькі «самоактуалізації» за А. Маслоу, але вже не термінологічно, а змістово. Така ж у принципі ситуація із «-детермінацією» — у прямому перекладі з англійської це є «-визначення»; а за значенням практично збігається також із «-ідентифікацією» [Гинзбург, 1994].

В). Термін «самодетермінація» має хоч і коротку, але специфічну історію. Це тежкалька з англійської («selfdetermination») і своєю чергою є похідною від латини: «determino» (російська тут етимологічно точніша за українську) — 'определять', 'ограничивать', 'отделять', 'отмежёвывать' (від ««terminatio» — 1) встановлення кордонів, межування, 2) розмежування, 'определение'..., 3) завершення, закінчення» [Дворецкий, 1976]. Англійська вже додає до «межування» дуже важливий у психологічному висліді значеннєвий нюанс: визначення. Тобто «самодетермінація» етимологічно походить від «самоозначення». Наприклад, теорія А. Дж. Беллґа «selfdetermination theory» — це теорія самовизначення. Проте внаслідок обігу на російсько- і українськомовних філософських, психологічних і культурологічних теренах «самовизначення» та «самодетермінація» набули не принципово, але все ж відмінних смислових нюансів. По-перше, термін «самоозначення» через величезне кількісне переважання російськомовної літератури над українськомовною «сам собою» перетворився на «самовизначення» — як, відомо, російська мова не розрізняє «означення» (дефініція) та «визначення» (якраз має відтінок спричинення чи зумовлення). Відтак диференціювання термінів «самовизначення» та «самодетермінація» йде лінією «самовизначення» ≈ «самоідентифікація» ≈ самоототожнення + суб'єктизація, тобто тут «збільшення» суб'єктивності (не суб'єктивізму, а унікальності чи свідомої приєднаності до когось) людини стосовно себе.

По-друге, до змісту поняття «самодетермінація», навіть і в російськомовних роботах, явно додався сенс, який вкладається у філософсько-психологічний принцип детермінізму, тобто акцент на самопричинності, самоспричиненості. Відтак термін «самодетермінація» набув значення самоспричинення, самопокладання («selfreliance» Р.У. Емерсон) — коли не «спонта-

нейності», то, так би мовити, суб'єктною особистісною «самоджерельності», вбачання власне *причини* до внутрішньої інстанції — на відміну від наслідку, що може бути об'єктивованим, та зовнішньої «за умовчанням», завжди об'єктивованої *ознаки* вияву цього наслідку [Дергачева, 2005; Леонтьев, 1997; Чирков, 1997]. Найзагальніше розуміння процесу самодетермінації може бути побачене в тому, що особистість іде шляхом створення (вибору, інтеріоризації, конфігурування, самостійного випрацювання) підстав, цілей, критеріїв та логіки руху до нею ж бажаного стану своєї «психологічної системи»; не випадково самодетермінація пов'язана зі свободою. Фактично самодетермінації досить багато уваги приділяв Ф.В. Шеллінг, називаючи її «автономією волі», згідно з якою «вона сама дає собі закон». По-третє, у «суто» психологічному аспекті поняття «самодетермінація» вже увійшло в науковий обіг у ракурсі, заданому свого часу знайомими Е. Десі та Р. Райяном. Започаткована вона була як відносно вузькоаспектна теорія мотивації, зокрема, як уточнення психологічних механізмів становлення й прояву внутрішньої чи інтринсивної мотивації. Втім через невеликий часовий відтинок ця теорія почала існувати «п'ятипостасно»: у вигляді п'яти «міні-теорій»: теорії організмичної інтеграції, теорії когнітивної оцінки, теорії змісту цілей, теорії каузальних орієнтацій, теорії базових психологічних потреб.

В аспекті «самоспричинення» не завжди деталізовано, чим самодетермінація змістово відрізняється від «самопобудови» і «саморозвитку» та інших понять. «Самовизначення» то наближається до «самоідентифікації», то віддаляється; з «ідентичністю» разом іде «автентичність» і т.д. [Гинзбург, 1994].

Г). Тому ми для позначення процесів упорядкування себе як найзагальніше використовуємо «самоорганізація», а на позначення процесу самопобудови у стадійному руху від дозрівання до активного саморозвитку, до «суб'єкта здійснення себе» («селфмейдингу» — від «selfmade») використовуємо термін «самоавторизація» — також не в останню чергу задля уникання конотацій з термінами відомих концепцій. Тут найближчими за значенням слів є «самодетермінація» = «самоспричинення» та «самоздійснення».

Д). Українська мова дає прекрасну можливість розрізнення процесу та результату, тому варто і потрібно на позначення процесу говорити «самоактуалізування», а «самодетермінацію» ви-

користувати або на позначення результату, або принаймні як загальний термін для процесу / результату; процес же — це саморегулювання, самодетермінування тощо; як «самокерування».

Висновок

Отже, в результаті можна висувати таке. Найзагальнішим можна вважати поняття самоорганізації «багатовимірного світу» людини (як психологічної системи). Самоорганізація «відповідає» за результативність процесу переведення наявного в належне. Належність в аспекті самовивищувальних тенденцій визначається як досягнення надситуаційної, над-адаптаційної продуктивної діяльності (в тому числі, зрозуміло, і внутрішньої). Це так звана «непричинна» детермінація, що сутнісно зближується з цільовою причинністю, але тут артикулюється момент розбудови ментального простору. Ментальний простір розуміється (як намагалися показати, максимально несуперечливо з наявними точками зору) як простір, точніше, хронотоп подвійного, тобто суб'єктивного й об'єктивного одночасно, існування інтенційних (=ментальних) об'єктів (від Ф. Брентано і Е. Гуссерля до М. О. Холодної і В. Є. Клочка). Це певним чином простір здійснення ментального досвіду, який існує як своєрідний «метальний» досвід — досвід самопоширення в духовність та культуру у найвищому їх розумінні. «Дальнодія» цього досвіду інтенційовання визначається, передусім, «висотою» культурних цінностей (які завжди надособистісні і навіть надсоціальні, але які стали глибоко/високо внутрішньо-особистісною «справою честі»), «в які» прагне розпоширитися людина, а також напруженістю цього прагнення. Це — царина т. зв. *гетеростатичних* тенденцій; власне гетеростаз — є певним чином метою самоорганізації такого ментального простору. Це здійснення відомої «свободи для» (Д. О. Леонтьєв).

Для того щоб мати можливість переведення наявного в належне, необхідно перевести можливе в дійсне. За це «відповідає» самореалізація. Самореалізація, за всіх розбіжностей у розумінні деталей, — це процес розгортання людських потенцій. Для здійснення гетеростатичних тенденцій людина повинна мати здатність, тобто мати певні внутрішні (не обставинні) засоби, «органи» її здійснення. Самореалізація як переведення можливого в дійсне є цариною процесів так званого *гомеорезу*. Це поняття запропонував К. Х. Воддінгтон для пояснення

особливостей підтримання стійкості організму. Гомеорез у метафорично-розширювальному розумінні означає, що для того, щоб зберегти свою стійкість (ідентичність), система повинна змінюватися і, зокрема, розвиватися; вона повинна відповідати на «виклики» оточення і «давати відповіді» — а для цього вона має створювати нові органи. Гомеорез — це «автономізований процес виробництва новоутворів», у тому числі «шляхом виробництва низки проміжних норм» [Клочко, 2005, с. 137-138]. Чим більше психологічних засобів «у розпорядженні» людини, тим більшу кількість зовнішніх, обставинних чинників вона може залучити у свій ментальний життєвий простір, і тим, зрештою, різноманітнішим може бути віяло можливостей для самореалізації.

Створенням внутрішніх засобів «займається» саморозвиток, тобто процес активного і — що важливо — авторськи ініціативного набування психологічних новоутворів. Саморозвиток не має (не повинен би мати) сенсу як самоціль; він потрібен як примноження потенцій, що їх можна «розгорнути», як «вирощування» нових органів «для».

Самодетермінація у власному вузькому сенсі — це здійснення відносно самостійного, самокерованого розвитку. Корінною відмінністю самодетермінації від вищеназваних так званих «однопорядкових» явищ є передусім 1) наявність внутрішніх критеріїв (еталонів) психічної, предметної діяльності та життєдіяльності; 2) прагнення їх розбудувати та вдосконалювати в напрямку адекватності; 3) здійснення чи принаймні спроби здійснення діяльності (поведінки), фундованої на внутрішніх критеріях; (Питання про «адекватність чому» на разі не обговорюється). 4) наявність (відчуття) свободи та 5) особистісна автономія [Дергачева, 2005; Нартова-Бочавер, 1997; Штепа, 2005], автентичність.

Тобто самодетермінована система — це система відносно автономна. Щодо цього останнього слід зауважити, що в самодетермінації, саморозвитку, самореалізації як аспектах самовивіщення не меншого, а, можливо, більшого значення набуває не досягнутий рівень самодетермінації (саморозвитку та ін.), а баланс напруженості та реалістичності у прагненні до них (до цих «само-»). В результаті активних дій по самовивіщенню особистість отримує цікавий і насправді мало вивчений досвід: *це досвід отримання досвіду із самовивіщення*. Якщо продовжува-

ти загальнобіологічні метафори, то самодетермінована система — система «автопоетична». Теорію автопоезу запропонували У. Матурана та Ф. Варела: автономна система цілком може визначатися до еволюції тільки внутрішніми причинами, в той же час активно обмінюючись із довкіллям енергією й речовиною. Автопоетична система особистості — автономна, відносно незалежна система; система з відносно самозамкненим «психологічним метаболізмом», тобто формуванням і покладанням власних критеріїв, власних еталонів, і — не в останню чергу — покладання на власні сили. Вона досягає згаданих «проміжних норм», у тому числі й за рахунок створення нових норм. Якщо самодетермінована система автопоетична в сенсі Барела Матурани, то система, що активно саморозвивається — система «автопоетична» в аристотелевому розумінні, тобто система творча, генеруюча.

Щоб мати снагу примножувати й розгортати потенції, здійснювати самостійну, автономну та творчу діяльність, система має бути самокерованою та саморегульованою, тобто встановлювати цілі як норми діяльності або стану та намічати програму дій щодо їх досягнення, здійснювати інтерпретацію / реінтерпретацію досягнутих результатів для винесення рішення про наступні кроки (самоуправління чи самокерування), а також здійснювати поточний контроль, оцінювання та корекцію того, що відбувається в разі відхилення від наміченого «образу потрібного майбутнього» (саморегуляція). Очевидно, що корекції, тобто зміні у майбутньому чи на майбутнє підлягають зміст, структура та форма дій (операцій), зміст і «величина» цілей та режими функціонування. Регулювання може також здійснюватись в усвідомленому та довільному режимі або в режимі авторегуляції, тобто «автоматичного», (неартикульованого, нецілеспрямованого, «нетематизованого») регулювання. Саморегуляція означає здійснення гомеостатичних тенденцій системи. Ведення людиною себе по життю можна назвати самокоучінгом.

Література

1. Абрамов С. С. Неявная субъективность (Опыт философского исследования) / С. С. Абрамов // Ред. А. К. Сухотин. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1991. — 208 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль. — 1991. — 299 с.

3. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. — СПб. : «Речь», 2003. — 296 с.
4. Агеев В.В. Психология неадаптивного образования / В.В. Агеев / Казахская академия труда и социальных отношений. — Алматы : КазАТиСО, 2005. — 423 с.
5. Акопов Г.В. Проблема сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г.В. Акопов. — М. : Изд-во ИПРАН, 2010. — 272 с.
6. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. — СПб. : «Речь», 2003. — 368 с.
7. Аллахвердов В.М. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного / В.М. Аллахвердов и др. — СПб. : Изд-во С. — Пб. ун-та, 2006. — 352 с.
8. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. — 1993. — Т. 14. — №2. С. 3-16.
9. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. член-корр. РАН, профессор А.В. Брушлинский, канд. психол. наук. М.И. Воловикова, профессор В.Н. Дружинин. — М. : Изд-во «Академический проект», 2000. — С. 27-43.
10. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2002. — 480 с.
11. Белова С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций / С.С. Белова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков. — М. : Изд-во ИПРАН, 2004. — С. 39-62.
12. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; [пер. с англ. Е. Руткевич]. — М. : Медиум, 1995. — 323 с.
13. Бескова И.А. Проблема соотношения ментальности и культуры / И.А. Бескова // Когнитивная эволюция и творчество / Отв. ред. д. филос. наук И. П. Меркулов. — М. : Изд-во ИФ РАН, 1995. — С. 76-100.
14. Большой толковый психологический словарь / [под ред П. Ребера ; пер. с англ.]. — М. : Вече, АСТ, 2000. — 582 с.
15. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. — М. : Ин-т психологии РАН; СПб. : Алетейя, 2003. — 272 с.
16. Брушлинский А.В. Субъект : мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. — Москва — Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. — 392 с.
17. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. — М. : МГППУ ; Смысл, 2003. — 240 с.
18. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации : Учебное пособие / Е.Е. Вахромов. — М. : Международная педагогическая академия, 2001. — 162 с.
19. Вахромов Е.Е. Самоактуализация и жизненный путь человека // Современные проблемы смысла жизни и акме. — М. : ПИРАО, 2002. — С.147-164.
20. Велихов Е.П. Сознание: опыт междисциплинарного подхода / Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский // Вопросы философии. — 1988. — №11. — С. 3-30.
21. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. — Т.25. — №2. — 2004. — С. 17-27.

22. Выготский Л. С. Проблема развития в структурной психологии / Л. С. Выготский / Собр. соч. / [под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского]. — В 6 т. — М.: Педагогика, 1982а. — Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. — С. 238-290.
23. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский / Собр. соч. / [под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского]. — В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. — С. 291-436.
24. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дисс. на соиск. ученой степени докт. психол. наук: спец. 19.00.01 — «Общая психология, психология личности, история психологии» / Э. В. Галажинский. — Барнаул: БГПУ, 2002. — 43 с.
25. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — №3. — С. 43-52.
26. Горшко Ю. Н. Субъективность как аспект сознания: проблемы и перспективы / Ю. Н. Горшко // Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. — Вип. 16. — Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. — С. 56-63.
27. Дергачева Е. Е. Личностная автономия как предмет психологических исследований: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 — «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Е. Дергачева. — М., 2005. — 24 с.
28. Дерябо С. Личность: от субъективности к субъектности [Электронный ресурс] / С. Дерябо. — Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/3-02/143.html>
29. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. — М.: Русский язык, 1976. — 1096 с.
30. Дорфман Л. Я. Полисистемная организация метаиндивидуального мира / Л. Я. Дорфман // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — №2. — С. 3-17.
31. Дубровский Д. И. Проблема идеального / Д. И. Дубровский. — М.: Мысль, 1983. — 230 с.
32. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — №2. — С. 15-37.
33. Зинченко В. П. Проблемы психологического развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. 1991. — №4. — С. 46-52; 1991. — №6. — С. 117-130; 1992. — №3-4. — С. 50-61; 1992. — №5-6. — С. 44-54.
34. Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания / В. П. Зинченко // Мир психологии. — 1999. — №1. — С. 97-111.
35. Зобов Р. А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. — СПб.: СПбГУ, 2001. — 235 с.
36. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В. В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Ред. В. В. Знаков и З. И. Рябкина. — М.: Изд-во ИПРАН, 2005. — С. 9-44.
37. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. — 174 с.
38. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский / Ред. Г. В. Залевский. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1999. — 154 с.
39. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — №3. — С. 25-38.
40. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. — СПб.: Речь, 2005. — 222 с.
41. Краснорядцева О. М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального

- пространства личности / О. М. Краснорядцева // Личность в парадигмах и метафорах / Ред. В. И. Кабрин. — Томск, 2002. — С. 140-149.
42. Кудинов С. И. Самореализация как системное психологическое образование / С. И. Кудинов // RELGA. — 2007. — №16. — С. 23-31.
 43. Кудрявцев В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. — 2001. — №4. — С. 14-30.
 44. Куценко Г. В. Психологічні особливості становлення ментальних структур особистості в освітньому просторі / Г. В. Куценко // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Монографія / С. Д. Максименко [та ін.] // Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. — С. 69-143.
 45. Куценко Г. В. Світ як смислова координата у феноменологічній онтології Едмунда Гуссерля / Г. В. Куценко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С. Д. Максименка]. — К.: Ніка-Центр, 2009а. — Вип. 37.— С. 294-307.
 46. Куценко Г. В. Картина світу як основа загальної компетентності / Г. В. Куценко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали методол. семінару. — К.: Педагогічна думка, 2009 б. — С. 94-103.
 47. Куценко-Лада Г. В. Поняття інтенційного в концепції Франца Brentano та її значення для психології образу світу / Г. В. Куценко-Лада // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С. Д. Максименка]. — К.: Ніка-Центр, 2010а. — Вип. 38. (392 с.) — С. 176-187.
 48. Куценко-Лада Г. В. Філософсько-психологічний абрис проблеми взаємовідносин людини та світу (С. Л. Рубінштейн) / Г. В. Куценко-Лада // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць / [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової]. — Т. 2. — Вип. 5. — Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010б. — 346 с. — С. 163-169(170).
 49. Куценко-Лада Г. В. Розуміння функцій психічного / Л. С. Виготським — contra гносеологізм / Г. В. Куценко-Лада // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. — Том. X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 18. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011б. — С. 261-271.
 50. Куценко-Лада Г. В. Неявне знання в структурі буденної свідомості / Г. В. Куценко-Лада // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. — Психологія навчання генетична психологія. Медична психологія. — Т. X. — Вип. 22. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012а. — С. 291-303.
 51. Куценко-Лада Г. В. Феноменологія Мартіна Гайдеггера як психолого-онтологічне обґрунтування проблематики образу світу / Г. В. Куценко-Лада // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С. Д. Максименка]. — К.: Ніка-Центр, 2012б. — Вип. 40. — С. 182-196.
 52. Лейбин В. М. Психоаналитическая трактовка структуры личности и неофрейдистская концепция самости / В. М. Лейбин // Вопросы философии. — 1977. — № 6. — С. 149-158.
 53. Леонтьев Д. А. Человек и мир: логика жизненных отношений / Д. А. Леонтьев // Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия / отв. ред. Б. А. Параконский. — К.: Наукова думка, 1990. — С. 47-58.
 54. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Ред. Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — С. 156-176.

55. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999.
56. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.
57. Личность: внутренний мир и самореализация / Сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. — СПб. : Тускарора, 1996. — 148 с.
58. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія / С.Д. Максименко. — К. : КММ, 2006. — 255 с.
59. Максименко С.Д. Генетичні аспекти дослідження внутрішнього світу особистості / С.Д. Максименко // Наук. зап. АПН України. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. — К., 2006. — Вип. 25. — С. 5-21.
60. Максименко С.Д. Онтогенез особистості: про проблему розвитку особистості з позицій генетичної психології / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — №9. — С. 1-10; №10. — С. 1-10.
61. Максименко С.Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення / С.Д. Максименко // Психологія і суспільство. — 2006. — №4. — С. 8-52.
62. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: у 2-х т. / С.Д. Максименко. — К. : Форум, 2002. — Т. 1. — 319 с.; Т. 2. — 335 с.
63. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко. — К. : Освіта України, 2007. — 388 с.
64. Мотков О.И. Субъект как оперативный блок личности / И.О. Мотков / Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рожд. Д.А. Ошанина / Ред. И.В. Панов и Н.Л. Морица. — М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008а. — С. 210-236.
65. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие / И.О. Мотков. — Самара: Бахрах-М, 2008б. — 160 с.
66. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — №5. — С. 20-30.
67. Никашина Н.А. Критерии успешной самореализации личности / Н.А. Никашина // Вектор науки ТГУ. — Серия : Педагогика, психология. — 2011. — №2 (5). — С. 140-147.
68. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. псих. фак. вузов / А.Б. Орлов. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 272 с.
69. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — №1. — С. 5-19.
70. Осницкий А.К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Вопросы психологии. — 2009. — №1. — С. 3-12.
71. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В.Ф. Петренко // Психологический журнал. — 2002. — №3. — С. 113-121.
72. Петренко В.Ф. Теория отражения, конструктивизм и интуитивизм как методологические парадигмы психологии / В.Ф. Петренко / Труды Ярославского методологического семинара. — Т. 3. — Ярославль, 2005. — С. 291-307.
73. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности : Монография / В.А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.
74. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности / В.А. Петровский // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М. : Смысл, 1997. — С. 124-144.
75. Проблеми психологічної герменевтики : Монографія / За ред. Н.В. Чепелевої. — Миленіум, 2004. — 276 с.

76. Пушканский Б.Я. Обыденное знание. Опыт философского осмысления / Б.Я. Пушканский. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. — 153 с.
77. Ревонсуо А. Психология сознания / А. Ревонсуо. — СПб.: Питер, 2013. — 336 с.
78. Розин В.М. Культурно-историческая обусловленность жизнедеятельности человека и его идентичность / В.М. Розин // Мир психологии. — 2004. — №2. — С. 12-27.
79. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры / В.М. Розин // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э.В. Сайко. — М.: Наука, 2002. — С. 42-112.
80. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. — [2-е изд.]. — М.: Педагогика, 1973. — С. 255-415.
81. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / ред. А.В. Брушлинский. — М.: Наука, 1997. — С. 433-438. — («Памятники психологической мысли»).
82. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во ИПРАН, 2006. — С. 170-280.
83. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
84. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекту: Монография / М.Л. Смутьсон. — К.: Нора-Друк 2003. — 298 с.
85. Субботский Е.В. Феноменальное и рациональное в сознании: борьба за доминантность / Е.В. Субботский // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — №5. — С. 94-98.
86. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении: Монография / В.О. Татенко. — К.: Просвіта, 1996. — 404 с.
87. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 375 с.
88. Тхостов А.Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) / А.Ш. Тхостов // Вестник Московского университета. — Сер. 14. Психология. — 1994. — №2. — С. 3-13; №3. — С. 3-12.
89. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. — М.: Смысл, 2001. — 263 с.
90. Фихте И.Г. Несколько лекций о назначении учёного / И.Г. Фихте // Сочинения в 2-х томах. — Т 2. — СПб.: «Мифрил», 1993. — 798 с.
91. Хант Г.Т. Самый фундаментальный или самый ошибочный из эмпирических вопросов: что такое сознание? / Г.Т. Хант // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 1. — С. 61-86.
92. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. — Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.
93. Хоружий С.С. Что такое SYNERGEIA? Синергия как универсальная парадигма: ведущие предметные сферы, дискурсивные связи, эвристические ресурсы [Электронный ресурс] / С.С. Хоружий. — Режим доступа: http://synergia-isa.ru/wp-content/uploads/2012/01/hor_berl_syp_talk_rus.pdf
94. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция / В.И. Чирков // Вопросы психологии. — 1997. — №3. — С. 102-111.
95. Чельшев П.В. Обыденное сознание, или Не хлебом единым жив человек / П.В. Чельшев. — М.: Изд-во МГГУ, 2007. — 359 с.

96. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — №5. — С. 3-12.
97. Чуприкова Н. И. Теория отражения, психическая реальность и психологическая наука / Н. И. Чуприкова // Методология и история психологии. — 2006. — Т. 1. — Вып. 1. — С. 174-192.
98. Шадрин Н. С. Проблема детерминации (самодетерминации) поведения в культурно-исторической и экзистенциальной психологии / Н. С. Шадрин // Культурно-историческая психология. — 2012. — №2. — С. 113-122.
99. Шпет Г.Г. Сознание и его собственник. / Г.Г. Шпет // Philosophia natalis. Избранные психолого-педагогические труды. — М.: РОССПЭН, 2006. — С. 264-310.
100. Штепа О. Феномен особистісної зрілості / О. Штепа // Соціальна психологія. — 2005. — №1 (9). — С. 62-77.
101. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. — М.: Тривола, 1994. — 168 с.
102. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1994. — №2. — С. 64-76.

II. ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РУШІЇ, МЕХАНІЗМИ

Капустюк О. М., Пастушенко В. С.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Найважливішим аспектом особистісного розвитку і повноцінної життєдіяльності людини виступає його самовизначення в сучасному змінному світі. І хоча на сьогоднішній день достатньо велика кількість досліджень присвячених аналізу різноманітних граней даного феномена (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, М. Р. Гінзбург, Є. О. Клімов, І. О. Оботурова, А. В. Петровський, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Т. В. Снігірьова, А. А. Туровська, О. С. Чернишев та ін.), в науковій літературі відсутнє цілісне уявлення про нього, а ті дані, що ми маємо, недостатньо систематизовані, щодо емпіричних досліджень, то вони представлені слабо.

Що ж стосується феномена самодетермінації, то він на первинній стадії вивчення, а ті роботи, які були присвячені даному явищу, пов'язується науковцями із саморозвитком особистості, внутрішньою мотивацією (Е. Десі), теорією потреб (Е. Десі, Р. Раян та ін.), вольовою саморегуляцією, самопізнанням і самовихованням (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова та ін.).

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки тих науковців, які розглядають даний феномен як центральний момент самовизначення, тобто власна активність особистості, усвідомлення прагнення знайти певну позицію. Тобто самодетермінацію ми розглядаємо як процес, який увібрав у себе процес самовизначення особистості і є кульмінаційним моментом останнього. Таким чином, з вищезазначеного, впливає актуальність нашого дослідження, в основі якого лежить вивчення особистісної властивості зрілого суб'єкта своєї життєдіяльності.

Зріла особистість здатна зайняти певну позицію як до зовнішніх умов, так і до власного досвіду та здійснити усвідомлений вибір у просторі можливостей та ймовірностей,

що народжується на перетині цих двох систем (здійснити само-детермінацію). Процес становлення такої здатності пов'язаний з переходом від зовнішньої підтримки, пошуку зовнішніх умов і точок опори до самопідтримки, самореалізації та спрямованого створення для неї умов.

Для глибшого розуміння проблеми особистісної самодетермінації важливо підкреслити, що рівень розвитку особистості визначається рівнем ціннісно-сислової детермінації, рівнем існування в світі смислів і цінностей. Оволодіння індивідом своєю ціннісно-сисловою сферою означає її усвідомлення, яке виступає механізмом самовизначення особистості, а отже, й самодетермінації. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної структури особистості (В. О. Ядов).

Цінність — це індивідуальне утворення, що має комплексний характер і займає одне з найважливіших місць в структурі особистості. Ціннісні орієнтації виступають як особистісно-формуюча система і пов'язані із розвитком самосвідомості, усвідомленням положення власного «я» в системі суспільних відносин, а також відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за рівнем сформованості якої можна говорити про загальний рівень її розвитку.

В основі процесу формування ціннісних орієнтацій лежить діалектична взаємодія зовнішнього і внутрішнього. Особистість вибірково ставиться до зовнішніх впливів, керує своїми діями та вчинками, формує активну життєву позицію, тобто відображення дійсності людською свідомістю має не тільки форму пізнання, але й форму оцінювання (відображення реального зв'язку об'єкта з потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями, цілями, ідеалами суб'єкта). В наслідок чого, здійснюючи самовизначення, особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію.

Також, будучи одиницею певної соціальної групи, яка об'єднується єдиними соціокультурними умовами життєдіяльності, особистість співвідносить свої смисложиттєві уявлення, плани на майбутнє, можливості професійного вибору з конкретними умовами життєдіяльності цієї соціальної групи. Іншими словами, особистість приймає (чи не приймає) соціальні норми, ідеали, вимоги суспільства і ставить їх в ряд особистісних

переконань цінностей і як наслідок дотримується відповідних правил поведінки, у тому числі і з урахуванням гендерного чинника.

Слово «гендер» означає соціальні аспекти статі на відміну від біологічних, відповідно стать розуміється не як однозначна біологічна даність, а як складний багатовимірний соціальний конструкт. Конструювання гендера в процесі соціалізації здійснюється основними інститутами соціалізації через трансляцію уявлень, що сформувалися в культурі, про те, як слід поводитися хлопчикові і дівчинці, юнакові і дівчині, якими особистісними якостями повинні володіти чоловіки і жінки. З поняттям гендер тісно пов'язано поняття гендерні стереотипи — внутрішні установки відносно місця жінок і чоловіків в суспільстві, їх функцій і соціальних завдань. Саме ці стереотипи мають значний вплив на процес соціалізації і самовизначення особи [9] і є бар'єром у встановленні справжньої гендерної рівності у нашому суспільстві.

Однією з підстав формування традиційних гендерних стереотипів під час процесу самовизначення особистості виступає розподіл праці за ознакою статі. Основним критерієм в цьому розподілі виступає біологічна здатність жінок до народження дитини.

Багато хто з дослідників, які вивчали проблему самореалізації жінок і чоловіків, відмічали, що традиційні гендерні ролі утрудняють самореалізацію саме жінок, вони як соціальна група не мають рівних з чоловіками можливостей в реалізації своїх потреб і інтересів у ряді сфер соціального життя, тобто їх можливості «поза сімейної» самореалізації обмежуються [3; 4; 6]. Чоловіки більшою мірою, ніж жінки, цінують свої достоїнства і приймають себе такими, які вони є. Згідно з результатами досліджень впливу гендерної соціалізації на особистість, поведінка батьків, учителів та увесь соціальний контекст у цілому можуть негативно впливати на формування у жінок упевненості в собі та на її самооцінку [3; 6]. Таким чином, жінці важко прийняти себе, оскільки існує конфлікт між її індивідуальними особливостями і традиційними уявленнями щодо жінки.

Суспільне визнання припускає не особистісне визнання (це несуттєво для особистості, що самоактуалізується і самодетермінується), а справедливую оцінку суспільством того, чим людина займається як представник тієї або іншої соціальної групи

до якої вона / він належить. Тенденція до самоактуалізації, самоствердження вибіркова й направлена на аспекти середовища, що сприяють конструктивному просуванню особистості, її завершеності та цілісності. Тенденція руху вперед реалізується лише за умови усвідомленого сприйняття й адекватності символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної й регресивної поведінки під час особистісного самовизначення, а в подальшому і самодетермінація. А отже, попри те, що більшість жінок, які вибрали для себе «традиційні жіночі» професії або присвячують себе виключно турботі про своїх близьких, вважають цю роботу покликанням, а отже, обрали її свідомо. Хоча у більшості випадків цей вид діяльності не пов'язаний для них із стимуляцією більшого саморозвитку і актуалізацією внутрішніх потенціалів. Іншими словами самоактуалізація в традиційній жіночій ролі у сучасних жінок не завжди проявляється повною мірою.

Отже, дослідження процесу саморозвитку особистості, її соціалізації, самовизначення та в результаті даного самовизначення самодетермінації вимагає ретельного вивчення психологічних механізмів перетворення соціального досвіду в особистісні ціннісні орієнтації індивіда. Особливої актуальності ці питання набувають для теорії і практики, оскільки ціннісна діяльність свідомості особистості регулює її соціальну поведінку.

Якщо під ціннісними орієнтаціями розуміти відносно стабільне, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі та засоби для задоволення потреб життєдіяльності людини, в такому розумінні ціннісні орієнтації акумулюють весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини. Власний життєвий досвід особистості визначає її взаємовідносини з іншими людьми, а також зміни особистості, в першу чергу, щодо себе.

Протягом життя людина формує власну картину світосприйняття, де цінності суспільства аналізуються та зіставляються з уявленнями про своє Я. В результаті цього утворюється індивідуальна система ціннісних орієнтацій, яка є ядром власної ідентичності.

На основі ціннісних орієнтацій складається ставлення особистості до оточуючого світу, до інших людей, до себе, це основа

світогляду і мотивації життєвої активності. Інтеграція системи цінностей, що функціонують у суспільстві та цінностей, які людина здатна творити у реальності свого самобуття, утворюють смисл людського життя, котрий одночасно є основою розвитку особистості та його результатом.

Отже, на наш погляд, феномен особистісного самовизначення — це процес внутрішньої особистісної активності, який можливий лише за умови певного рівня розвитку самосвідомості особистості, коли в її структурі з'являються «конфліктні особистісні смисли», який вибудовується на основі внутрішнього діалогу і який в результаті дозволяє віднайти своє місце в суспільстві на основі особистісно-вироблених цінностей і смислів. А самодетермінація — це результат даного процесу, який проявляється в усвідомленні прийняття особистістю власного рішення або зайняття нею певної позиції.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що до цілісно-сислового компонента ми можемо включити такі чинники, як усвідомлення соціокультурної дійсності, усвідомлення себе, співвіднесення себе з соціальними та культурними вимогами дійсності.

Ціннісні орієнтації — і в цьому полягає їх важлива особливість — є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки. Тому ціннісна орієнтація не обмежується раціональним наданням переваги або вибором тієї чи іншої цінності, вона стає добутокм всього життя індивіда, перетворюється в його переконання, мотиви поведінки.

Людина, ідентифікуючи себе як особистість, розвинула здатність до рефлексії і самопізнання. Згодом здатність трансформувалася в потребу — сформувався механізм самодетермінації внутрішнього світу і вільної самореалізації людської суб'єктивності.

Процеси соціалізації та індивідуалізації виступають нерозривними складовими особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, самокерування людини, яка свідомо організовує своє життя, а отже, й визначає свій власний розвиток.

Говорячи про особистість як про особливий психологічний вимір, ми характеризуємо її як специфічний план презентації ставлень, що здійснюють її зв'язок зі світом. Жоден із проявів людини як соціального суб'єкта, жоден з її ставлень до оточую-

чого світу не обходиться без включення у ці процеси її ставлення до себе. Отже, самодетермінація, на наш погляд, також будується на ставленні особистості до самої себе. Тут ставлення розуміється і як «зв'язок», і як «оцінка».

Однією з головних передумов самодетермінації є самоприйняття і самопізнання. Певним показником розвитку самосвідомості особистості є її здатність пізнавати себе на основі як самоспостереження, так і зовнішніх джерел – об'єктивних результатів власних дій, ставлення інших людей тощо. Тобто самопізнання – це рефлексія свого внутрішнього світу, усвідомлення свого потенціалу та реальних можливостей.

Рефлексія, на думку О.В. Бондаревої, – це вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, налаштованість на співробітництво, співтворчість, впевненість у собі, здатність передбачати, схильність до самоаналізу, ініціативного, критичного та інноваційного рефлексування і прогнозування результатів діяльності та відносин, творчої уяви, а також професійно важливих знань, вмінь і навичок. Дослідниця підкреслює важливість виокремлення рефлексивного компонента, оскільки цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе та самореалізації у процесі діяльності [5, с. 23].

Поступово в особистості на основі уявлень про себе, на основі думки значимих інших формується стійка Я-концепція, що додає йому відчуття упевненості або невпевненості. Отже, ставлення особистості до себе є формою відображення себе як особливого об'єкта пізнання та формується на основі активності суб'єкта щодо зовнішнього світу. Ставлення до себе відтворює рівень розвитку особистості в контексті її самореалізації та самодетермінації.

Самовідношення та самопізнання неминуче пов'язані із самоаналізом, який служить засобом самоконтролю та розумної організації власної поведінки, встановлення правильних взаємин з іншими людьми. Діяльність самоаналізу необхідна для усвідомленого «самобудування» власного життя, прийняття суб'єктивного самоперетворення, процесів саморозвитку та самодетермінації. Самоаналіз відіграє значну роль в усвідом-

леному становленні процесів саморозвитку та самодетермінації, цьому слугує: самоаналіз зовнішніх проявів себе в соціумі (аналіз власних вчинків та їх наслідків, самоаналіз у процесі спілкування з іншими людьми, різноманітних соціальних ролей і проблемних життєвих ситуацій), самоаналіз внутрішнього світу своєї особистості (самоствлення, власні думки, почуття, мотиви, внутрішньо-особистісні конфлікти); по-друге, залежно від рівня і ступеня усвідомленості: а) випадковий самоаналіз на спонтанному рівні від нагоди до нагоди, б) зовнішній самоаналіз – на зовнішньому рівні (яким мене бачать), в) аналіз при високому рівні усвідомлюваності – цілісний самоаналіз при взаємозв'язку аналізу себе на зовнішньо-соціальному рівні та внутрішньо-особистісному рівні; за функціональною спрямованістю можна виділити: а) самоаналіз, спрямований на самопізнання; б) самоаналіз, спрямований на ставлення до самого себе; в) самоаналіз, спрямований на самоконтроль і саморегуляцію. За формами самоствлення – порівняння рівня своїх претензій із досягненими результатами, зіставлення думки про себе оточуючих із власними уявленнями.

Самооцінка відбиває ступінь розвитку індивіда, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери його «Я». Низька самооцінка вказує на неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до власної особистості. Загалом, самооцінка, за І. С. Коном, «є загальним знаменником, підсумковим виміром «Я», що виражає міру прийняття чи неприйняття індивідом себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок».

Якщо розглядати самооцінку як результат діяльності само-свідомості, то її можна розглядати як оцінне ставлення особистості до себе. З процесуального боку сутність самооцінки полягає у співвідношенні себе, якостей, ознак із визначеним (певним) зразком. Основною функцією самооцінки особистості слід вважати регулювання діяльності та поведінки. Самооцінка розглядається як внутрішній регулятор в організації та управлінні свідомою поведінкою особистості. Таке регулювання стає можливим у зв'язку із тим, що самооцінка включається до структури мотивації діяльності особистості і цим забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності. М. Якобі вказує, що «самооцінка – це цінність, яку визначають за своєю особистістю. Таке регулювання стає мож-

ливим у зв'язку із тим, що самооцінка включається до структури мотивації діяльності особистості і цим забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності. М. Якобі вказує, що «самооцінка — це цінність, яку визначають за своєю особистістю. Таке оцінювання глибоко вкорінено у несвідомому та змінюється лише у певних межах. При високій самооцінці у мене хороше, задоволене, любляче відчуття щодо образу себе — фантазії про себе» [10, с. 66].

Умови формування структури самосвідомості особистості передбачають включення до цієї структури деяких соціальних норм і цінностей. Саме це включення обумовлює уявлення про себе: свої якості, здібності, уміння у формі оцінок себе, що поступово накопичуються, визначають ставлення до себе як до особистості. Ці самооцінки, як і узагальнене ставлення до себе, становлять собою міру успішності включення особистості у різні види діяльності та взаємодії. Ці ж самооцінки і ставлення до себе є мірою успішності діяльності у самокеруванні дорослої особистості з метою її найповнішої реалізації. Самооцінка особистості як ставлення до себе — це і є загальна самооцінка особистості, яка, по суті, є структурою самооцінок. С.Л. Рубінштейн, висвітлюючи сутність самосвідомості, пише: «Щоб зрозуміти шлях свого розвитку, людина повинна відповісти на таку низку питань «Чим я був? Що я зрозумів? Чим я став?» [8].

Саме досягнення у різних видах діяльності створюють один із основних впливів, який формує самооцінку. Ланкою, яка пов'язує успішність у діяльності особистості та рівень її самооцінки, виступають соціальні норми та цінності, що привласнені особистістю та що виступають її ідеалами. Під час засвоєння соціальних цінностей формується власне активність особистості. Цей складний процес, на думку Л. Е. Орбан-Лембрик, утворює своєрідну структуру: зовнішній вплив (норми, цінності, вимоги групи, оточуючих) — сприймання — розуміння — прийняття (або заперечення) — формування власних цінностей — нова установка — потреба в новій інформації.

Об'єктивна самооцінка залежить від ставлення до себе, саморозуміння, самоповаги особистості.

Ставлення до себе складається у межах усвідомлення себе як діяча, як суб'єкта спілкування в структурі зовнішніх соціальних оцінок особистості. Чим старшою стає людина, тим більшого розвитку досягає самоусвідомлення. На етапі зрілості

особистості ставлення до себе стає більш усталеним і автономним, вступає у нові зв'язки з іншими видами ставлення особистості. Зумовлюється це розвитком основної функції самосвідомості — функції індивідуальної регуляції поведінки.

Ставлення до себе починає набувати центральної позиції в регулюванні поведінки людини. Як пише Б.Г. Ананьєв, ставлення до себе, являючи собою пізніше утворення особистості, завершує структуру характеру, забезпечує цілісність, виконує функції саморегулювання та самоконтролю розвитку. Рефлексивні якості особистості, на думку Б.Г. Ананьєва, найтісніше пов'язані з цілями життя і діяльності [2].

Ставлення до себе у системі особистісних ставлень має особливу цінність. Певне ставлення до себе — це те, без чого людина не може виявитися як самостійна особистість. Ставлення до реальності, що нас оточує, можуть нести різні відтінки, тобто людина може певним чином ставитися до суспільних норм і цінностей, до трудової діяльності, до інших людей, але для того, щоб втілити в активній формі ці ставлення і, таким чином, виявити себе як особистість, людина, перш за все, повинна мати глибоке позитивне ставлення до себе як до унікальності, цінності.

Ставлення до себе та самоаналіз тісно пов'язані із самоповагою. Самоповага виступає як певне інтегральне особистісне утворення, що є одночасно рушійною силою «Я», її активної сторони і способу співвіднесеності із соціальним світом, іншими людьми тощо.

Самоповага є необхідною умовою для встановлення адекватного шанобливого ставлення до інших. Можна із упевненістю стверджувати, що той, хто не поважає нікого, не поважає себе. При цьому людям із винятковою самоповагою, тобто таким, чий життєвий досвід дозволяє їм для особистого задоволення розкривати та демонструвати притаманну їм здатність співіснувати з іншими людьми, нічого не варто віддати належне чужим досягненням.

Самоповага цілком може бути основою для зростання самооцінки. Ставлення особистості до себе з віком стабілізується, набуває автономності. Але така стабілізація — процес достатньо тривалий. Зв'язок самооцінки та самоповаги найбільш значущий в юнацький період, коли людина розширює уявлення про себе й отримує можливість оцінювати себе з різних боків. Однак цей процес може тривати й у зрілому віці. Природно, самоповага особистості повинна бути високою — це одна з потреб людини.

Позитивне ставлення до себе є фундаментом для розвитку активності особистості. Висока самоповага відтворюється в окремих самооцінках особистості, тобто виражається в оцінці себе як здатного до успішного функціонування у різних змінюваних соціальних ситуаціях.

Звертаючись до проблем стратегії життя, К. О. Альбуханова-Славська підкреслює важливість для кожної людини навчитися жити відповідно до своїх можливостей, здібностей, характеру, для чого необхідне знання себе, розуміння. «Мистецтво життя полягає не тільки в тому, щоб враховувати свої життєві плани, цілі, бажання зі своїми особливостями, щоб розкрити у пліні життя у собі нові якості, розвинути нові здібності» [1, с. 68].

Самовизначення опирається на самосвідомість, поряд з цим, підкреслює В. В. Барцалкіна, феномен самовизначення є аспектом розвитку самосвідомості як явища онтогенезу особистості. В загальному вигляді самовизначення розглядається вченою як процес розмежування «Я» від не «Я» в онтогенезі під час їх внутрішнього діалогу. В результаті даного діалогу на основі внутрішніх суперечностей і відбувається пошук своєї ідентичності, самототожності, позитивної інтеграції свого «Я» до об'єктивації і створення життєвих смислів, а отже, в результаті, й особистісне самовизначення.

Розвиток внутрішнього діалогу, згідно з В. В. Барцалкіною, йде від пошуків своєї ідентичності, самототожності, позитивної інтеграції свого «Я» до об'єктивації і створення життєвих смислів. Формування діалогічності свідомості забезпечується при наявності відповідних умов: багатоманітність діяльностей і відносин, в які включений суб'єкт; суперечливість різних діяльностей і мотивів, що їх спонукають в свідомості суб'єкта; усвідомленість вибору, що передбачає фіксацію усвідомлення цієї суперечності і співставлення її з дією.

Отже, за В. В. Барцалкіною, «внутрішній діалог є провідною формою розвитку самосвідомості в підлітковому та юнацькому віці. Діалогічність самосвідомості відкриває особливий спосіб усвідомлення себе особистістю — спосіб заснований на фіксації та розв'язанні внутрішніх суперечностей, що породжуються реально життєдіяльністю» [7, с. 27].

М. Р. Гінзбург визначає основне завдання особистісного самовизначення — це завдання визначення смислу свого існування. На його думку, феномен особистісного самовизначення є факто-

ром, що регулює діяльність особистості. Вчений також виділяє основні характеристики самовизначення: спрямованість в майбутнє, протяжність часових перспектив, двоплановість.

Щодо мотиваційно-вольового компонента, то він містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтири / установки актуалізації особистості, стимулює творчий прояв особистості, характеризує потребу особистості у знаннях, в оволодінні ефективними засобами формування життєвої компетентності; здатність до екстравертності та домінування, яка дозволяє підсилювати вплив на інших людей, адже екстравертні люди здатні витримувати велике соціальне навантаження, а з другого боку, соціально орієнтована здатність домінувати має на увазі вміння домогтися свого шляхом переконань, координації та роз'яснень; докладання додаткових зусиль для зменшення імовірності невдачі, а також мобілізацію енергії, прояв наполегливості, активності та вміння витримувати навантаження, завзятість при виконанні складних завдань, цілеспрямованість, тобто характеризує вольову сторону поведінки [5, с. 22].

Отже, на основі теоретичного аналізу було розроблено структурно-динамічну модель розгортання процесу самодетермінації особистості (рис. 1).

Таким чином, відповідно до логіки теоретичного аналізу розгортання процесу самодетермінації особистості (самодетермінація здійснюється поетапно: спочатку на внутрішньому рівні, під час контакт-діалогу «Я» — «не Я», а потім виявляється в реалізації прийнятого рішення), здійснювався вибір методів емпіричного дослідження. В ході розробки програми даного дослідження було обрано 11 методик, що повинні були дозволити, на нашу думку, здійснити діагностику рівня розвитку кожної складової особистості, зокрема, що є в свою чергу також і невід'ємним структурним компонентом процесу самодетермінації, загалом.

У процесі самодетермінації особистість виступає активним суб'єктом, яка постійно перетворює соціальні й культурні цінності суспільства відповідно до наявних у неї ідеалів, переконань і потреб. Отже, феномен самодетермінації має ціннісно-смыслову природу і проявляється в усвідомленні особистістю соціокультурної дійсності, усвідомленні себе й активному визначенні особистісної позиції людини у ставленні до соціальних і культурних вимог дійсності. Найбільш доцільними методи-

ками для дослідження ціннісно-сміслового компонента можуть стати опитувальник статевих ролей (BSRI) Сандри Бем, морфологічний тест життєвих цінностей, авторами якого є В.Ф. Сопов та Л.В. Карпушина, опитувальник «Розподілу ролей у сім'ї» та тест самоактуалізації особистості (CAT).

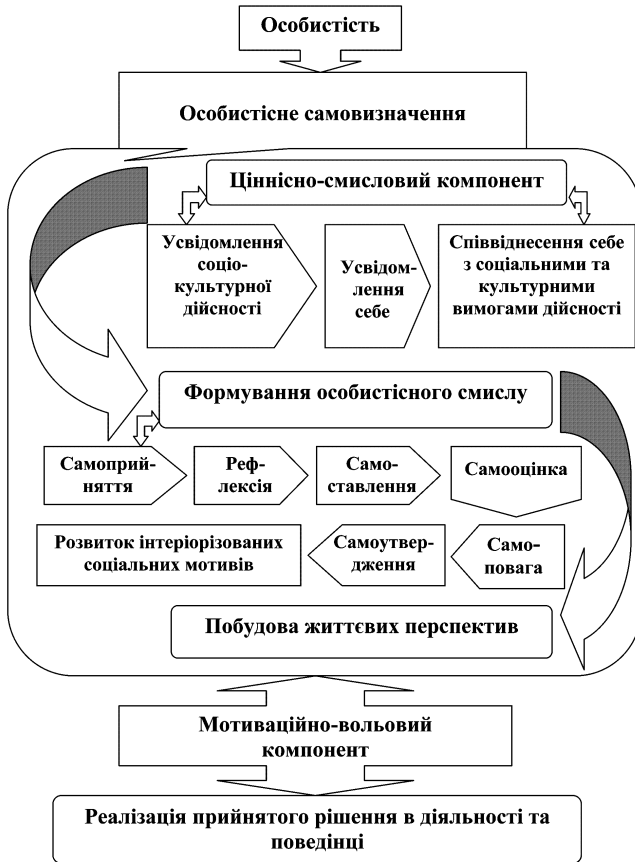


Рис. 1. Структурно-динамічна модель розгортання процесу самодетермінації особистості.

Процес самодетермінації характеризує соціальна зрілість особистості, формування особистісного смислу та є результатом накопичення і росту самоприйняття, рефлексії, самоствлення, самооцінки, самоповаги, самоутвердження та розвитку

інтеріоризованих мотивів, які в свою чергу забезпечують можливість розвитку творчої активності особистості, визначаючи розгортання прогностичної функції і побудови життєвих перспектив. Отже, під час аналізу формування особистісного смислу та побудови життєвих перспектив нами використовувалися наступні методики: тест-опитувальник самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв); тест самоактуалізації особистості; методика дослідження рефлексивності (О.В. Карпов); морфологічний тест життєвих цінностей, авторами якого є В.Ф. Сопов та Л.В. Карпушина; опитувальник професійних схильностей Л. Йовайши у модифікації Г.В. Резапкіної та опитувальник «Професійний портрет вчителя Г.В. Резапкіної».

Наступним структурним компонентом розгортання процесу самодетермінації особистості є мотиваційно-вольовий — це: усвідомлення прагнення знайти певну позицію та безпосередньо момент прийняття рішення. Тут ми використали наступні методики: тест сенсожиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтєв); шкала оцінки потреби у досягненні (Ю.М. Орлов); мотиви вибору професії.

Говорити про здійснення самодетермінації ми можемо за умови певного результату, який проявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці.

Отриманий у підсумку масив даних піддавався статистичній обробці за допомогою методів багатомірного аналізу: кореляційного, факторного, також у дослідженні використовувалися такі методи, як: One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test, лінійна стандартизація, кореляційний аналіз, факторний аналіз та кластерний аналіз.

Загальна процедура емпіричного дослідження структурних компонентів процесу самодетермінації особистості складалася із 4 етапів: мета першого етапу полягала у застосуванні процедури поділу досліджуваних на групи відповідно до рівня виявлення самодетермінації особистості; другий етап передбачав селекцію (шляхом застосування експлораторного факторного аналізу) із загального переліку методичних прийомів найбільш інформативних показників; третій етап передбачав застосування процедури фальсифікації припущення щодо наявності інтер- та інтрагрупових відмінностей носіїв встановлених типів залежно від рівня виявлення самодетермінації особистостей; змістовий аналіз і інтерпретація отриманої для кожного із вио-

кремленого типу характерної констеляції психологічних змінних складав зміст четвертого етапу.

Більш ґрунтовному аналізу рівнів прояву самодетермінації досліджуваних з виявом певних залежностей сприяв поділ їх на групи. Для вирішення даного завдання нами було проведено пілотажне опитування, в якому взяли участь 45 вчителів. Згодом у тестуванні передбачалося, що і тестовані, і вибірка стандартизації належать до однієї і тієї ж генеральної сукупності. Робочим матеріалом стали: одне з попередніх питань анкети: «Професія, про яку Ви мріяли за юних літ», де передбачалося оцінювання в один бал за відповідь «вчителем» та нуль балів за будь-яку іншу професію; чотири з п'яти шкал методики «Психологічний портрет вчителя» Г.В. Резапкіної (перша шкала — пріоритетні цінності; друга шкала — самооцінка; третя — стиль викладання та четверта — рівень суб'єктивного контролю); одна з шести шкал опитувальних схильностей Л. Йовайши у модифікації Г.В. Резапкіної — «Схильність до роботи з людьми».

Також для останньої шкали ми розробили характерні для нашої аудиторії тестові норми отриманих результатів.

Пошук конкретного змісту і складу психологічних утворень як детермінант процесу самодетермінації особистості визначав логіку наступного етапу дослідження. Здійснений нами аналіз відповідної літератури дозволив констатувати відсутність посилян на результати емпіричного дослідження феномена самодетермінації особистості. Таким чином, зважаючи на відсутність необхідних для відповіді на порушені питання даних, ми звернулися до складання переліку особистісних змінних, гіпотетично пов'язаних, на наш погляд, із процесом самодетермінації особистості. Оскільки самодетермінацію ми розглядаємо як особистісну властивість зрілого суб'єкта своєї життєдіяльності в контексті проблеми самовизначення, то частина індикаторів визначалася шляхом запозичення із близьких до нашого дослідження емпіричних джерел, частина — відповідно до визначеного нами у теоретичній частині роботи уявлення про обсяг і зміст поняття самодетермінації особистості. Отриманий таким чином перелік особистісних якостей був обмежений нами до 65 змінних, діагностика яких здійснювалася за допомогою 9 методик.

Оцінка інформативності залученого до аналізу масиву психологічних змінних відбувалася шляхом застосування методу експлораторного факторного аналізу, прийому, процедура кла-

сифікації за яким здійснюється за відсутністю наперед визначеного теоретичного конструкту щодо змісту і кількості передбачуваних факторів.

Із всієї множини даних із загальної матриці (65 на 65) було вилучено 28 показників, факторні навантаження яких були мінімальними (їхнє факторне навантаження становило менше 0,40), з одного боку, або сягали рівня взаємкореляції, який робив один із таких показників взаємозамінним. До числа вилучених потрапили, зокрема, три показники морфологічного тесту життєвих цінностей (захоплення, фізична активність, креативність), два — тест-опитувальник самоставлення (шкала ставлення, що очікується від інших; шкала ставлення інших), чотири — з опитувальника «Розподілу ролей у сім'ї» (матеріальне забезпечення, організація дозвілля, роль «хазяїн» / «хазяйка», сексуальний партнер) і чотири показники, які були залучені з тесту самоактуалізації особистості, зокрема, орієнтація у часі, підтримка, блок цінностей та блок почуттів.

Щодо опитувальника С. Бем, отриманий у іншому дослідженні на нерепрезентативній вибірці (по 20 представників обох статей) за опитувальником С. Бем (Bem Sex-role Inventory) розподіл виявив домінанту у самооцінках на андрогінну орієнтацію представників обох статей (100% у групах обох статей). Серйозним недоліком, вважаємо, зазначеного вище дослідження є його обмеженість виключно суб'єктивною стороною, яка, як відомо, не позбавлена впливу неконтрольованих чинників і потребує через це додаткових прийомів фальсифікації. Отже, показники опитувальника С. Бем ми не брали до уваги.

Отже, до основної частини дослідження, присвяченого аналізу зв'язку дібраного комплексу особистісних властивостей із встановленими рівнями виявлення самодетермінації особистості було залучено 38 змінних, які тут і надалі отримали наступну цифрову індикацію: 1) шкала оцінки потреби в досягненні; 2) професія; 3) освіта; 4) сім'я; 5) суспільство; 6) розвиток; 7) духовна задоволеність; 8) соціальні контакти; 9) власний авторитет; 10) досягнення; 11) матеріальне положення; 12) збереження індивідуальності; 13) внутрішньо індивідуально значущі мотиви; 14) внутрішньо соціально значущі мотиви; 15) зовнішньо позитивні мотиви; 16) зовнішньо негативні мотиви; 17) шкала S (інтегральна); 18) самоповага; 19) аутосимпатія; 20) самоінтерес; 21) самовпевненість; 22) самоприйняття; 23) самокерівництво; 24) самозвинувачення; 25) саморозумін-

ня; 26) мета життя; 27) процес життя; 28) результативність життя; 29) локус — «Я»; 30) локус контролю життя; 31) виховання дітей; 32) емоційний клімат у сім'ї; 33) організація сімейної субкультури; 34) орієнтація у часі; 35) підтримка; 36) блок цінностей; 37) блок почуттів; 38) рефлексивність.

З метою перевірки висунутої у даному дослідженні гіпотези щодо неоднорідності досліджуваних вибірок, а отже, й отримання відповіді на питання про доцільність здійснення процедури інтергрупового аналізу, пошук дескрипторів відбувався шляхом визначення відмінності між наведеними показниками та прийомом використання критерію t-Стюдента.

Із 38 залучених до аналізу показників статистично значущих відмінностей зафіксовано 24 випадків відмінностей, що становить 63,16%. При цьому у 16 випадках отримані величини суттєво перевищували або були наближені до $p=0,001$ прийнятні табличні значення. Такі відмінності стосувалися наступних показників: шкала оцінки потреби в досягненні та професія (вищі у чоловіків); розвиток та внутрішньо індивідуально значущі мотиви (вищі у групі жінок); матеріальне положення та шкала S (інтегральна) (також вищі у чоловіків); самозвинувачення, мета життя та результативність життя (нижчі у групі чоловіків); локус контролю життя (нижчі у досліджуваних жіночої статі); виховання дітей (мають вищі показники у групі жінок); орієнтація у часі та підтримка (вищі у чоловіків); блок цінностей та блок почуттів (також вищі у групі жінок); рефлексивність (вищі у групі чоловіків).

У 5 випадках відмінності сягали середнього значення: за показником 7 — «духовна задоволеність» (із суттєвою перевагою на користь чоловічої групи), 5 — «суспільство» та 10 — «досягнення» (також на користь чоловіків); 9 — «власний авторитет» та 29 — «локус — «Я» (вищий у досліджуваних жіночої статі).

У трьох випадках мала місце мінімальна різниця за показниками «внутрішньо соціально значущі мотиви» та «організація сімейної субкультури» (нижчі у досліджуваних чоловічої статі) та «збереження індивідуальності» (вищі у досліджуваних чоловічої статі).

Розглянемо, яким же чином розподілилися досліджувані жіночої та чоловічої груп за рівнями прояву самодетермінації (рис. 2). Для зручності розуміння розподілу ми його представимо у відсотках, де за 100% взяті окремо досліджувані жіночої статі і окремо досліджувані чоловічої статі.

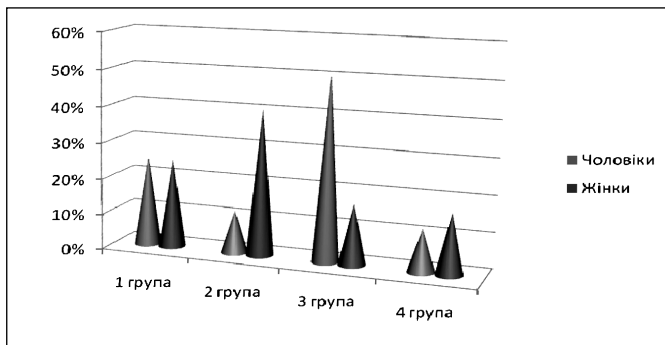


Рис. 2. Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем прояву самоідентифікації та статевою ідентичністю.

1 група — група з високим рівнем прояву самоідентифікації; 2 група — група з достатнім рівнем прояву самоідентифікації; 3 група — група із слабким виявленням самоідентифікації; 4 група — повна відсутність прояву самоідентифікації; синім кольором позначені досліджувані чоловічої статі і, відповідно, червоним — жіночої.

Отже, як видно з рисунку, ми маємо вісім підгруп, з яких дві підгрупи з високим рівнем прояву самоідентифікації, а саме: підгрупа чоловічої статі у кількості 4 особи, що становить 25% від загальної кількості чоловіків, та підгрупа жіночої статі з 18 осіб, що, відповідно до загальної кількості жінок, становить також 25%. 2 група з достатнім рівнем прояву самоідентифікації — це підгрупа чоловіків, що становить 12%, і підгрупа жінок кількістю 30 осіб або 41%. До 3 групи — групи із слабким виявленням самоідентифікації — потрапили 51% чоловіків та 17% жінок. Четверта група з повною відсутністю прояву самоідентифікації представлена 12% досліджуваними чоловічої статі та 17% від загальної кількості жінок.

І хоча ми можемо бачити достатню кількість відмінностей залежно від статі, але до більшості підгруп входить менше, ніж 5 осіб, що не може бути репрезентативною вибіркою, отже, надалі в аналізі ми будемо брати лише загальний поділ за групами.

Позитивне вирішення поставленого завдання, тобто доведення наявності між досліджуваними вибірками значної кількості статистично значущих відмінностей, окреслило логіку наступного кроку, а саме — з'ясування змісту й специфіки взаємозв'язку між певними констеляціями особистісних рис залежно від рівня прояву самоідентифікації.

Результати такого кроку подаються у формі таблиці у подальшому аналізі нашого дослідження. Перелік статистично значущих відмінностей, отриманих на вибірках досліджуваних з високим рівнем прояву ($n=22$) і з достатнім рівнем прояву самодетермінації ($n=32$) та з високим рівнем прояву ($n=22$) й із слабким виявленням самодетермінації ($n=20$).

Спочатку розглянемо порівняльний аналіз груп з високим рівнем і з достатнім рівнем прояву самодетермінації. За складом отриманих величин, що перевищували максимально можливий рівень вірогідності відмінностей (0,001), досліджувані з достатнім рівнем поступаються досліджуваним з високим рівнем прояву самодетермінації за показниками «шкала оцінки потреби в досягненні» (1), «збереження індивідуальності» (12), «самоприйняття» (22) і значно перевищують за показником «самозвинування» (24).

Аналогічні відмінності, але на дещо нижчому рівні (0,01) мають місце за показником «професія» (2), «освіта» (3), «досягнення» (10), «внутрішньо індивідуально значущі мотиви» (13), «самоінтерес» (20) та «рефлексивність» (38) (на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації). П'ять випадків мінімального рівня відмінностей (0,05) стосувалися показника «зовнішньо негативні мотиви» (16) (на користь досліджуваних з достатнім рівнем самодетермінації), показників «аутосимпатії» (19), «самовпевненість» (21), «саморозуміння» (25) і «результативність життя» (28) (на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації). Не виявлено відмінностей за 23 показниками: сім'я (4); суспільство (5); розвиток (6); духовна задоволеність (7); соціальні контакти (8); власний авторитет (9); матеріальне положення (11); внутрішньо соціально значущі мотиви (14); зовнішньо позитивні мотиви (15); шкала S (інтегральна) (17); самоповага (18); самокерівництво (23); мета життя (26); процес життя (27); локус — «Я» (29); локус контролю життя (30); виховання дітей (31); емоційний клімат у сім'ї (32); організація сімейної субкультури (33); орієнтація у часі (34); підтримка (35); блок цінностей (36); блок почуттів (37).

За результатами порівняльного аналізу між групами досліджуваних з високим і слабким рівнем прояву самодетермінації, ми отримали 25 величин відмінностей, що становить майже 66% від кількості змінних: кількість максимальних величин

відмінностей (0,001) збільшилась від 2 до 14 випадків, кількість середніх (0,01) як в першому, так і другому випадку дорівнює шести, кількість мінімальних (0,05) теж залишилася на рівні 5 випадків (див. Табл. 4).

За складом найвищих рівнів значущості перевага досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації виявилися, зокрема, за показниками: «шкала оцінки потреби в досягненні» (1), «професія» (2), «освіта» (3), «розвиток» (6), «збереження індивідуальності» (12), «внутрішньо індивідуально значущі мотиви» (13), «самоповага» (18), «аутосимпатія» (19), «самоінтерес» (20), «самовпевненість» (21), «самоприйняття» (22), «самозвинувачення» (24) (нижче у досліджуваних із високим рівнем самодетермінації), «саморозуміння» (25) і «рефлексивність» (38).

На середньому рівні значущості відмінностей, знову ж таки на користь досліджуваних з високим рівнем прояву самодетермінації, виявилися такі показники, як «власний авторитет» (9), «досягнення» (10), «мета життя» (26); «процес життя» (27); «результативність життя» (28) і «сім'я» (4) (нижчі у зазначеній групі). Відповідно, з мінімальними значеннями вірогідності відмінностей зафіксовано такі показники, як «зовнішньо негативні мотиви» (16) (нижчі у досліджуваних із високим рівнем прояву самодетермінації) та «шкала S (інтегральна)» (17), «самокерівництво» (23), «локус — «Я» (29), «локус контролю життя» (30) (нижчі у досліджуваних із низьким рівнем прояву самодетермінації).

Щодо порівняльного аналізу величини середніх та вірогідність їх відмінностей у групах досліджуваних із високим рівнем прояву й повною відсутністю прояву самодетермінації, то ми можемо сказати, що не встановлено відмінностей між досліджуваними, які мають високий рівень прояву самодетермінації, та досліджуваними, для яких характерне повна відсутність прояву самодетермінації, за наступними показниками: «сім'я» (4), «духовна задоволеність» (7), «власний авторитет» (9), «матеріальне положення» (11), «зовнішньо позитивні мотиви» (15), «виховання дітей» (31), «емоційний клімат у сім'ї» (32), «організація сімейної субкультури» (33) та «блок почуттів» (37).

Незначні відмінності спостерігаються у групі з високим рівнем прояву, порівняно з групою досліджуваних з повною відсутністю прояву самодетермінації, за показниками «суспільство»

(5), «досягнення» (10), «самокерівництво» (23), «саморозуміння» (25) й «мета життя» (26).

Порівняно з групою з повною відсутністю досліджувані з високим рівнем прояву самодетермінації мають вищі (0,01) показники за збереженням індивідуальності (12), внутрішньо соціально значущими мотивами (14), підтримки (35) і блоком цінностей (36).

Між групами з високим рівнем прояву самодетермінації та повною його відсутністю випадки з максимально можливим рівнем вірогідності відмінностей (0,001) мають місце більше ніж у 52 % випадків. На користь перших за показниками – «шкала оцінки потреби в досягненні» (1), «професія» (2), «освіта» (3), «розвиток» (6), «соціальні контакти» (8), «внутрішньо індивідуально значущі мотиви» (13), «шкала S (інтегральна)» (17), «самоповага» (18), «аутосимпатія» (19), «самоінтерес» (20), «самовпевненість» (21), «самоприйняття» (22), «процес життя» (27), «результативність життя» (28), «локус – «Я» (29), «локус контролю життя» (30), «орієнтація у часі» (34) і «рефлексивність» (38) та на користь других – «зовнішньо негативні мотиви» (16) та «самозвинувачення» (24).

Розглянемо загальну картину розподілу основних статистик між досліджуваними вибірками групи з достатнім рівнем прояву (n=32) і досліджуваних з і слабким виявленням (n=20) самодетермінації та повною відсутністю прояву самодетермінації (n=14) на етапі констатації.

Не встановлено відмінностей як першому випадку (між досліджуваними, для яких характерний достатній рівень прояву, та досліджуваними, для яких характерне слабе виявлення самодетермінації), так і у другому (між досліджуваними, для яких характерний достатній рівень прояву, та досліджуваними, для яких характерна повна відсутність прояву самодетермінації) за наступними показниками: «матеріальне положення» (11), «збереження індивідуальності» (12), «зовнішньо позитивні мотиви» (15), «організація сімейної субкультури» (33) та «блок почуттів» (37), також не встановлено відмінностей між досліджуваними з достатнім рівнем прояву та досліджуваними із слабким виявленням самодетермінації за показниками «шкала оцінки потреби в досягненні» (1), «соціальні контакти» (8), «внутрішньо індивідуально значущі мотиви» (13), «внутрішньо соціально значущі мотиви» (14), «зовнішньо негативні мотиви»

(16), «емоційний клімат у сім'ї» (32), «орієнтація у часі» (34), «підтримка» (35) та «блок цінностей» (36).

Незначні відмінності спостерігаються у групі з достатнім рівнем прояву, порівняно з групою досліджуваних із слабким виявленням самодетермінації, за показниками «духовна задоволеність» (7), «результативність життя» (28), «локус — «Я» (29), «локус контролю життя» (30) й «виховання дітей» (31); й порівняно з групою досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації — «результативність життя» (7), «соціальні контакти» (8), «власний авторитет» (9), «внутрішньо соціально значущі мотиви» (14), «зовнішньо негативні мотиви» (16) та «виховання дітей» (31) (два останні показники вищі у досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації).

Порівняно з групою із слабким виявленням, досліджувані з достатнім рівнем прояву самодетермінації мають вищі (0,01) показники за наступними напрямками: «самовпевненість» (21), «саморозуміння» (25), «процес життя» (27) та нижчий — «сім'я» (4); порівняно з досліджуваними із повною відсутністю прояву самодетермінації — вищі за результативністю життя (28), емоційним кліматом у сім'ї (32), підтримкою (35) та блоком цінностей (36); вищий показник досліджувані з достатнім рівнем, порівняно з двома іншими групами, мають за показниками «суспільство» (5) та «мета життя» (26).

Між групами з достатнім рівнем та слабким рівнем прояву самодетермінації випадки з максимально можливим рівнем вірогідності відмінностей (0,001) більше ніж у 34% випадків: на користь перших мають місце — «професія» (2), «освіта» (3), «розвиток» (6), «власний авторитет» (9), «досягнення» (10), «шкала S (інтегральна)» (17), «самоповага» (18), «аутосимпатія» (19), «самоінтерес» (20), «самоприйняття» (22), «самокерівництво» (23) та «рефлексивність» (38) і на користь других має місце — «самозвинувачення» (24).

Водночас порівняно із досліджуваними з повною відсутністю прояву самодетермінації відмінності мають місце майже у 53% випадків. Найбільша різниця на користь досліджуваних групи з достатнім рівнем прояву самодетермінації за наступними показниками: «шкала оцінки потреб в досягненні» (1), «професія» (2), «освіта» (3), «розвиток» (6), «досягнення» (10), «внутрішньо індивідуально значущі мотиви» (13), «шкала S (інтегральна)» (17), «самоповага» (18), «аутосимпатія» (19), «самоінтерес» (20),

«самовпевненість» (21), «самоприйняття» (22), «самокерівництво» (23), «саморозуміння» (25), «процес життя» (27), «локус — «Я» (29), «локус контролю життя» (30), «орієнтація у часі» (34) та «рефлексивність» (38); за показником «самозвинувачення» (24) вищі показники відповідно у досліджуваних із повною відсутністю прояву самодетермінації.

Інтергруповий аналіз відмінностей досліджуваних за ознакою рівня прояву самодетермінації дозволив виявити, зокрема, між групами із слабким виявленням та повною відсутністю прояву самодетермінації двадцять дев'ять випадків відмінностей (або 76,3% від загальної кількості показників). При цьому у двох випадках — на найвищому рівні відмінностей (0,001) і у тринадцяти випадках за середнім показником (0,01).

Отже, представники групи із слабким виявленням рівня самодетермінації мають вищий, порівняно з представниками групи повною відсутністю прояву самодетермінації, за наступними показниками: шкала оцінки потреби в досягненні (0,05); професія (0,05); освіта (0,05); сім'я (0,05); суспільство (0,01); розвиток (0,01); соціальні контакти (0,01); досягнення (0,05); збереження індивідуальності (0,01); внутрішньо індивідуально значущі мотиви (0,01); внутрішньо соціально значущі мотиви (0,05); шкала S (інтегральна) (0,001); самоповага (0,01); ауто-симпатія (0,01); самовпевненість (0,05); самоприйняття (0,05); самозвинувачення (0,05); саморозуміння (0,01); процес життя (0,01); локус — «Я» (0,01); локус контролю життя (0,01); орієнтація у часі (0,05); підтримка (0,001); блок цінностей (0,05) і блок почуттів (0,01); і нижчий рівень власного авторитету (0,01), зовнішньо негативних мотивів (0,05) та мети життя (0,05).

Висновки. Основні здобутки: Капустюк О.М. запропонувала бачення феномена самодетермінації розглядати в рамках суб'єктності особистості, як однієї з трьох визначальних інтеграційних сутнісних властивостей, де *суб'єктність розуміється як системна людська якість, в якій реалізується найважливіша інтенція людини як суб'єкта*, що виражається в прагненні проявити і реалізувати себе як в просторі власного внутрішнього світу, так і в просторі оточуючого світу; при цьому суб'єктність найясніше фіксується саме на межі позначених двох світів.

Розроблено структурно-динамічну модель розгортання процесу самодетермінації особистості.

З'ясовано, що самодетермінація можлива лише за умови певного рівня розвитку самосвідомості, коли виникає здатність до внутрішнього діалогу; основною умовою є власна активність суб'єкта і наявність сприятливих умов соціального середовища; має конкретні рівні: ціннісно-сислового, формування особистісного смислу і побудова життєвих перспектив, регулятивний компонент — мотиваційно-вольовий та здійснюється самодетермінація за умови певного результату, який проявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці людини.

Шляхом емпіричного дослідження встановлено чотири рівні прояву самодетермінації особистості, зокрема: високий, достатній, слабкий рівень прояву та повна відсутність прояву самодетермінації особистості. У групах досліджуваних значущі відмінності відбуваються за такими показниками, як: шкала оцінки потреби в досягненні, професія, освіта, розвиток, соціальні контакти, внутрішньо індивідуально значущі мотиви, внутрішньо соціально значущими мотивами, шкала S (інтегральна), самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, процес життя, результативність життя, локус — «Я», локус контролю життя, орієнтація у часі, рефлексивність, зовнішньо негативні мотиви та самозвинувачення тощо.

Доведено зв'язок між рівнем прояву самодетермінації особистості та особливостями змістовних і динамічних характеристик мотиваційної сфери, зокрема між: високим і достатнім рівнем прояву самодетермінації особистості та внутрішньо індивідуально значущими мотивами (0,38 і 0,37), внутрішньо соціально значущими мотивами (0,31 і 0,32), зовнішньо позитивними мотивами (0,54 і 0,51), локусом «Я» (0,52 і 0,41), локусом контролю життя (0,45 і 0,39); слабким рівнем прояву самодетермінації та повною відсутністю прояву і зовнішньою негативною мотивацією (0,54 і 0,59).

Здійснений аналіз психологічних відмінностей між вибірками досліджуваних чоловічої та жіночої статі за рівнями прояву самодетермінації дозволив виокремити перелік особистісних детермінант (потреби в досягненні та професія; розвиток та внутрішньо індивідуально значущі мотиви; матеріальне положення та шкала; самозвинувачення, мета життя та результативність життя; локус контролю життя; виховання дітей;

орієнтація у часі та підтримка; блок цінностей та блок почуттів; рефлексивність), що зумовлюють специфіку функціонування процесу самодетермінації у чоловіків і жінок.

Встановлено у більшості досліджуваних достатньо низький рівень самодетермінації, що свідчить про те, що їх професійний шлях навряд чи був усвідомленим та самостійним вибором.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : [в 2-х т.] / Б. Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. — 288 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. — М.: Прайм-Еврознак, 2004. — 320 с.
4. Клещина И. С. Самореализация и гендерные стереотипы / И. С. Клещина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. — С. 188-202.
5. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: монографія / Л. С. Отрощенко. — Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. — 169 с.
6. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. — СПб.: Питер, 2000. — 528 с.
7. Пасічняк Р. Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Пасічняк Руслана Федорівна. — Івано-Франківськ, 1999. — 189 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1986.
9. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер // Под ред. В. А. Ядова. — М.: Феникс, 1994. — 688 с.
10. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. — М.: ИАП, 2001. — 228 с.

КРИЗОВІ ПРОЯВИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1. Теоретико-методологічні засади самодетермінації в психології

Питаннями свободи та детермінації науковці різних напрямків знання цікавляться протягом всього історичного періоду. Значний внесок у розробку цієї проблематики зробили люди мистецтва: серед художників Є. Делакруа, серед скульпторів Ф. Бартольдї; серед письменників Ф. Достоевський; серед кіномитців М. Захаров та інші. Зокрема, ці автори, крім розробки проблеми свободи, детально розкрили аспект людської втечі від неї. Вони чітко показали, скільки би люди не розмовляли про свободу, як би вони не прагнули до неї, проте, досягнувши, одразу ж намагаються позбутись її. Чому? Відповідь проста: свобода, перш за все, — це відповідальність. Відповідальність перед собою, своїм оточенням, країною, людством, а в декого, ще й Богом, що є важкою, копіткою, щоденною працею.

Напрямки дослідження вчених, які займалися розробкою проблематики свободи / детермінації, можна віднести до трьох груп. Першу групу становлять уявлення про те, що поведінка людини, її вибір залежать від зовнішніх чинників, таких як Бога (християнство, іслам та ін.) чи групу богів (мойри у стародавніх греків, фатуми у стародавніх римлян та ін.), закон (и) (частково закон Дхарми у ведичній культурі, закони в натурфілософії та ін.), природу, космічний розум, сюди навіть можна віднести Скіннерівський біхевіоризм (подразники оточуючого світу) та ін. Друга група — наукові погляди, за якими поведінка людини керується внутрішніми чинниками (розумом, інстинктами). До цієї групи належать течії кініків (боги дали все людям, а люди обирають, як їм жити), агностиків, сюди також можна віднести теорію Фрейда (безсвідомі детермінанти) та ін. До третьої групи належать ті уявлення, які стверджують, що людиною керують частково зовнішні, а частково внутрішні чинники (розум інстинкти), ведична культура, де в кожній людині є своя доля, але вона (за допомогою духовної практики тощо) може змінювати її та ін.

Отже, поглядів на свободу людини велике різноманіття: від крайнього детермінізму, до повної незалежності, самовизначення, самодетермінації. Варто зазначити, що, не дивлячись на наявність значної кількості досліджень з цього питання, мало дослідженими залишаються питання кризових проявів основних критеріїв самодетермінації в сучасному студентському середовищі.

До теорії «крайнього детермінізму» відносять психоаналіз З. Фрейда. Відповідно до цього напрямку, поведінка людини повністю детермінована безсвідомим (лібідо, мортідо). Значимість досліджень З. Фрейда також полягає в тому, що він одним з перших чітко вказав на протиріччя, яке виникає між свободою людини як істоти і між свободою людини як члена суспільства. Так, з розвитком суспільства, його культури поведінка людини набуває значних обмежень, котрі зменшують її свободу. Так, чим більше знань отримують студенти, чим більше вони окультурюються, тим менше в них залишається свободи.

Творець системи індивідуальної психології А. Адлер стверджував, що людина самодетермінується завдяки сконцентрованої в ній творчій силі. Відтак кожна людина є результатом свого власного творіння, свого самовдосконалення. Самовдосконалення з цієї точки зору є психологічним зростанням людини в тій чи іншій ситуації, що, відповідно, мотивує діяльність людини.

Один із засновників неофрейдизму та фрейдомарксизму Е. Фромм (E. Fromm) стверджує, що особистість — продукт взаємодії вроджених детермінант та впливу соціальних детермінант. Під час дії цих факторів людина стає незалежною. Е. Фромм трактує свободу двоїсто: як первину свободу вибору, по-друге, як свободу в прийнятті рішення.

Важливим напрямком нашого дослідження є теорія ідентичності (теорія поміркованого детермінізму) Е. Еріксона. За цією теорією основою детермінізму є безсвідоме, на яке має вплив зовнішній світ, особливо на перших чотирьох стадіях онтогенетичного розвитку дитини. Згідно з цією концепцією на прийняття рішень дорослої людини впливають ті обмеження, які були в її дитинстві, зокрема проблеми виховання та взаємодій з оточуючим світом. Відповідно, щоб покращити саморегуляцію студентів, потрібно кваліфіковано пропрацювати проблеми їхнього дитинства.

За твердженням О. Асмолова, чим зрілішою стає особистість, тим частіше вона зустрічається з проблемою вибору. О. Леонтьєв підкреслював, що на межі зрілості докорінно змінюється «механізм» формування особистості. Вчений описав цей механізм як самодетермінацію — центральний механізм становлення особистісної зрілості, її головний ефект, виявляється у володінні особою інструментами власного світогляду, у взаємоактивації свободи і відповідальності. А. Анг'ял трактував самодетермінацію протилежно — «самодетермінація проти відмови від себе». Самодетермінація, на думку Н. Скулиш, активізує процес особистісної трансформації, який, за В. Козловим, є однією з тенденцій особистості поряд із консервативною та експансивною тенденціями. В ході трансформації особистість набуває завершеності й цілісності. Це піднімає людину ще на один щабель у саморозвитку і водночас збагачує її особистісний потенціал, що ставить зрілу особистість перед наступним вибором на користь самовдосконалення.

У схемі, що подає особистісну зрілість як динамічну особистісну структуру, важливими є такі аспекти: 1) особистісна зрілість є критерієм особистісного зростання і не характеризує його безпосередньо. Наприклад, особа з низьким рівнем особистісної зрілості зростатиме як особистість лише за організованих іззовні сприятливих обставин і, ймовірно, зовнішньої мотивації (та й то не обов'язково), а особа з високим рівнем особистісної зрілості сама організовує ситуації саморозвитку; 2) особистісна зрілість є виявом особистісного потенціалу. Тобто життєстійкість людини забезпечується сформованістю особистісної зрілості як певної особистісної структури, важливої для еґо-ідентичності і тому стійкої під тиском екзистенційної тривоги; 3) самодетермінація є феноменом особистісної зрілості. Вона характеризує особистість як систему, що самоорганізується і виявляється у володінні людиною інструментами власного світогляду — свободою і відповідальністю. Іншими словами до самостворення [50; с. 398-406].

У працях необіхевіористів людська свобода незалежна від ситуації як подразника, а відповідно, не потребує підкріплення з її боку. Незважаючи на слабкі місця біхевіоризму та необіхевіоризму, деякі їхні напрацювання можна використувати для розвитку певних аспектів самодетермінації у студентів.

Абсолютну незалежність від зовнішніх і внутрішніх детермінант декларували А. Маслоу та К. Роджерс. А. Маслоу створив теорію ієрархії людських потреб, так звану «піраміду Маслоу». Так, чим вище піднялась людина пірамідою потреб, відповідно, тим ближче до самоактуалізації, тим більше вона вільна в творенні власної долі. Зі зростом самоактуалізації, росте й самовідповідальність. За А. Маслоу, людина себе самодетермінує на основі проведення аналізу своїх індивідуальних особливостей та розуміння того, чому вона надає перевагу. Тобто для розвитку механізмів самодетермінації з цієї точки зору потрібно розвивати самоаналіз у студентів.

Один з лідерів гуманістичної психології К. Роджерс під поняттям свободи розумів внутрішню екзистенційну суб'єктивну свободу, таку, яка існує тільки в індивіда і сприймається ним. Відповідно, К. Роджерс вважав, що особистість і свобода є нерозривними поняттями, які не можуть існувати одне без одного. Засновник логотерапевтичного напрямку В. Франкл стверджував, що спадковість, зовнішні умови і потяги здійснюють значний вплив на поведінку, проте повністю не обумовлюють її. Так, людина на свій вибір може зайняти ту чи іншу позицію щодо цих умов, оскільки, на відміну від перерахованих детермінант, локалізованих у біологічному і психологічному просторі, смислові детермінанти знаходяться в духовному вимірі.

Представник екзистенційної психології Р. Мей писав, що наша свідомість знаходиться між двома полюсами: з одного боку, позиція активного суб'єкта, а з другого — пасивного об'єкта, і свобода людини полягає в постійному виборі то однієї сторони, то іншої. Значна частина людства прагне зайняти позицію об'єкта, тому що свобода вибору тісно пов'язані з тривогою і відповідальністю.

Основоположник теорії локусу контролю та теорії соціального навчання Дж. Роттер вважав, що люди можуть впливати на своє життя. Так, згідно з теорією локусу контролю люди поділяються на тих, хто відноситься до екстренального локусу контролю, і тих — інтернального локусу контролю. Ті, хто відноситься до екстренального локусу контролю, відповідальність за свою діяльність покладають на зовнішні сили. Вони значно підвладні соціальному контролю. Ті, хто відноситься до інтернального локусу контролю, відповідальність за свою діяльність

приписують власним зусиллям та здібностям. Вони більш незалежні, вільні люди.

А. Бандура стверджує, що подвійність природи людського Я (як суб'єкта, так і як об'єкта) є основою свободи. Відтак Я таким же чином детермінує поведінку, як і зовнішні причини. «...Люди чинять деякий вплив на те, що вони роблять, через альтернативи, які вони беруть до уваги, через прогнозування та оцінку уявних ними результатів, включаючи їх власні самооцінюючі реакції, і через оцінку ними своїх здібностей виконати те, що вони намічають...» [62, с. 7]. Здатність людини діяти не так, як цього вимагають зовнішні детермінанти, є основним проявом свободи. Погляд А. Бандури на свободу волі чітко висвітлюють такі його слова: «...людська поведінка детермінована, проте детерміновано частково індивідом, а не тільки лише факторами середовища» [62, с. 9].

У когнітивній психології, при розгляді нашої проблематики, слід відмітити творчість Дж. Істербука, котрий виділив два ряди детермінант свободи вибору — індивідуальні і соціальні. До першого виду обмежень свободи відносяться індивідуальні особливості людини та базові потреби, зокрема, стан тривоги. Вона знижує самоконтроль особистості, в результаті чого в дію вступають автоматизовані звички, установки. «Напористість, пристрасність, енергійність та знання ситуації знижують тривогу і сприяють збільшенню сили спротиву до стимулів, котрі викликають тривогу» [62, с. 72]. Роблячи основний акцент на емпіричні дані, У. Тейджсон дає визначення свободі як переживанню самодетермінації, котре тісно пов'язане з самосвідомістю. «Психологічна свобода, або сила самодетермінації, нерозривно пов'язана зі ступенем і масштабами самосвідомості (self-awareness) і цим тісно корелює з психологічним здоров'ям або автентичністю» [68, с. 142]. У. Тейджсон визначив три параметри свободи: 1) когнітивна основа, а саме рівень розвитку інтелекту; 2) обсяг зовнішніх обмежень; 3) безсвідомі внутрішні детермінанти.

Автор концепції етогенетичного підходу Р. Харре стверджує, що свобода є можливістю як дистанціюватись від впливу оточуючого світу, так і від тих основ, з яких утворювалась наша попередня поведінка. Людина здатна переключатись від одних детермінант до інших, змінювати попередні моделі своєї поведінки. Передумовами свободи є такі умови: 1) здатність змо-

делювати значно ширший ряд можливих майбутніх, чим ті, які можуть бути приведені в дію, 2) здатність індивіда реалізувати будь-яке вибране майбутнє, а також перервати будь-яке почате дійство. Р. Харре схарактеризував свою систему регуляції людської поведінки, використовуючи кібернетичні поняття багаторівневості і багатOVERшиності. На думку Р. Харре, людська воля найповніше може проявитись в двох видах самоінтервенції: 1) увага та контроль різних впливів, в тому числі нашого безсвідомого, 2) зміна своєї ідентичності, способу життя.

Виходячи з позиції телеології, Дж. Річлак вважає, що свобода — це здатність людини усвідомити причини своїх дій. Тобто здатність людини оцінити й адекватно змінити програми своїх дій, взяти на себе відповідальність. В теорії Дж. Річлака, бажання є головною детермінантою людської самодетермінації. Бажання розглядається як цільова поведінка. Степінь людської свободи визначається тим, як вона може перекроїти свої детермінанти, як може змінити свою програму дій.

Сьогодні все більший і більший вплив на вивчення особистості її мотивації справляє теорія самодетермінації (Self-Determination Theory). Дана теорія розроблена двома американськими психологами, професорами факультету психології Ротчерського університету Едвардом Десі (E. Deci) і Річардом Райаном (R. Ryan). Теорія самодетермінації «...постулює, що людина здатна відчувати і реалізувати в своїй поведінці свободу вибору, не дивлячись на об'єктивні обмежувальні фактори середовища або впливи неусвідомлених внутрішньо-особистісних процесів» [10]. Десі та Райан стверджують, що гіпотеза про існування в людини внутрішньої потреби в самодетермінації «...допомагає передбачити та пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії відносно тих різновидів поведінки, які з початку позбавлені внутрішньої мотивації» [70, с. 188]. Центральне місце в їх працях має поняття автономії. Під людською автономією вони розуміють саморегуляцію, самоініціацію, тобто коли поведінка не залежить від різного роду примусів та спокус.

Ними як домінуючі механізми регуляції поведінки вирізані такі фундаментальні особистісні орієнтації: 1) автономна орієнтація, що опирається на зв'язок усвідомленої поведінки та її результатів, основу якої складає усвідомлення своїх почуттів

та потреб; 2); контрольована орієнтація, яка також ґрунтується на відчутті зв'язку поведінки з її результатом, проте джерелом тут виступають зовнішні вимоги; 3) безособова орієнтація, джерелом якої є переконання, що результат не може бути здійснений ціленаправлено і передбачено. На даний момент часу теорія самодетермінації складається з п'яти частин: теорія когнітивної оцінки (Cognitive Evaluation Theory, CET); теорія організмичної інтеграції (Organismic Integration Theory, OIT); теорія каузальних орієнтацій (Causality Orientations Theory, COT); теорія базових психологічних потреб (Basic Psychological Needs Theory, BPNT); теорія змісту цілей (Goal Contents Theory, GCT).

Зупинимось на теорії базових психологічних потреб та теорії змісту цілей. Перша цікава проведенням дослідженням аналізу мотивації прихильників відеоігор, друга – тим, що є наймолодшою, відповідно кількість інформації про неї в перекладах обмежена. Міра задоволення базових потреб впливає на вибір діяльності та показника його теперішнього благополуччя.

Теорію змісту цілей Річард Райан розробив зі своїм учнем Тімом Кассером. Спираючись на факторний аналіз, вони показали, що довгострокові життєві цілі людей зазвичай відносяться до двох категорій. До першої категорії відносяться бажання стати знаменитим, багатим, мати привабливу зовнішність, тобто ті, що відносяться до матеріального світу, які є зовнішніми показниками людської цінності. До другої категорії належать бажання, що можна віднести до духовного світу, які в більшій мірі задовольняють базові потреби людини. Ці бажання назвали внутрішніми. До них входять: побудова міжособистісних відношень, допомога оточуючим, особистісний ріст. За результатами проведення ряду досліджень Річард Райан і Тім Кассер встановили, що в людей, які віддають перевагу зовнішнім прагненням, наявне менше психологічне благополуччя.

С.Л. Рубінштейн вважав, що свобода – це можливість «...самому визначати лінію своєї поведінки, відкинувши всі рішення, несумісні з нею» [48, с. 280]. Він, одним із перших в психології, запропонував принцип детермінізму «...зовнішні умови непрямо і не безпосередньо визначають кінцевий результат, а переломлюються крізь дію внутрішніх умов, власну структуру даного тіла або явищ» [47, с. 287]. Зовнішня детермінація переломлюється через ряд внутрішніх умов, в результаті чого виникає «самодетермінація». Завдяки цьому з'являється такий

ряд понять, як позиція, ставлення, активність. Проблему свободи і необхідності С.Л. Рубінштейн розумів, як специфічну проблему людського існування, яка пов'язана з його життям в соціумі.

К.О. Абульханова-Славська розвиває у роботах положення С.Л. Рубінштейна. Розглядаючи активність особистості в контексті життєвого шляху, вона стверджує, що «особистість не просто змінюється протягом життєвого шляху, не тільки проходить різні вікові етапи, вона виступає як її (життя) організатор». Під організацією життя розуміється «здатність так пов'язати й здійснювати справи, ситуації, щоб вони підкорялися єдиному задуму». Не аналізуючи спеціально поняття самовизначення, К.О. Абульханова-Славська розуміє його як самодетермінацію – здатність до самоорганізації життя на противагу хаотичності й випадковості зовні детермінованих подій.

Розглядаючи проблему самодетермінації особистості як одного із аспектів саморозвитку, Н.О. Шевченко робить спробу теоретичного аналізу сутності особистісної самодетермінації та її специфіки, зокрема, у підлітковому віці. Дослідниця посилається на визначення самодетермінації як «здібності людей визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями», підкреслюючи, що сучасні уявлення про даний феномен пов'язані не тільки з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль, але значну роль відводять афекту і пізнанню. Тобто можна говорити про те, що самодетермінація включає як мотиваційні, так і когнітивні, регулятивні, афективні аспекти.

В.П. Зінченко вважав, що людина є вільною істотою, яка сама керує своїм життям, здатна сама вибирати та здійснювати ті чи інші вчинки. Людина володіє свободою тому, що в будь-якій ситуації вона може вчинити за власним розсудом. На думку В.П. Зінченка, ціль, котра є ідеальним образом того, що повинно бути, визначає реальну поведінку індивіда, його теперішнє. Людина планує свої дії залежно від того, що може відбутися. Велика кількість цих можливостей, котрі можуть бути здійсненими, породжують людську свідомість. Своім вчинком особистість реалізує з безлічі можливостей одну, що перетворює наявне буття. Процес вибору котроїсь із можливостей є процесом удосконалення особистості.

Д. О. Леонтьєв розуміє свободу як можливість людини змінити чи зупинити свою діяльність в будь-якому часовому проміжку, або взагалі відмовитись від неї. Свобода — це перемога над всіма детермінантами як зовнішніми, так і внутрішніми, серед яких він особливо виділяє стереотипи, риси характеру, сценарії, власні установки, психодинамічні комплекси. Свобода пов'язана з необхідністю. Для підтвердження цього тезису, Д. О. Леонтьєв посилається на слова М. К. Мамардашвілі: «Свобода — це вільні, а не свавільні дії — не роблю, що хочу, а роблю, зібравшись, таке, що не залежить від того, в річку яких наслідків і в які сплетіння впаде мій вчинок». Самодетермінацією Д. О. Леонтьєв вважає активність, яка вільно регулюється зрілою особистістю. Виникає вона в процесі розвитку організму. В ранньому віці регуляція й активність розвиваються в своєму напрямку, але досягнувши певного моменту, вони рухаються назустріч. Коли вони зустрічаються і зливаються в одне ціле, виникає самодетермінація. За допомогою неї ми можемо плити в звичному потоці життя, серед його факторів, які постійно впливають на нас, а можемо зупинитись, змінити русло. Все залежить від нас, від наших зусиль, але в межах цього потоку.

Сучасний український психолог Г. О. Балл вважає, що свобода — «...це сукупність умов (чи то зовнішніх, чи — коли йдеться про особистісну свободу — внутрішніх), які сприяють (зокрема через усунення перешкод) гармонійному розвитку і проявленню різноманітних суб'єктних здатностей особи» [4, с. 89]. Передумовами, джерелом подальшого розвитку свободи є знання. І перш за все, знання необхідності, а вже потім — можливостей — «...для адекватної дії потрібні знання не лише про закономірності, які обов'язково необхідно виконувати, а й про можливі варіанти розвитку подій» [4, с. 87]. Тільки на основі всіх цих знань людина може максимально повністю проявити свою свободу. Для більш повної характеристики свободи Г. О. Балл виділяє дві групи її складових індивідуально-психологічні та соціально-психологічні. Для першої характерні дві сторони: ціннісно-мотиваційна (цілі, потреби, цінності) та інструментальна (весь комплекс засобів реалізації, від фізичних до вольових). У другій групі виділено: «а) діалектичну єдність автономії особи та її входження до певної спільноти; б) одночасну залученість особи до різних спільнот; в) пов'язану з повагою до себе здатність поважати інших людей, відповідні особливості спілкування, у тому

числі його демократичний стиль, несхильність до снобізму, переважна орієнтація; г) діалектичну єдність оволодіння соціокультурними нормами і критичного ставлення до них, формування власних «особистісних норм» [4, с. 92].

Проблема самодетермінації в працях С.Д. Максименка розглядається в контексті проблеми саморегуляції. Він відмічає, що саморегуляція виступає сутнісною ознакою особистості, яка «...передбачає не просто вольове зусилля, а й перебудову смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленність. Нові сенси породжуються лише в процесі особливих переживань. Видно, як в цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості (довільність, інтеграція, переживання)... Вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю — цілісною і інтегрованою. Отже, можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція» [32, с. 34-35]. Тобто повний процес самодетермінації може здійснюється цілісною особистістю, яка пройшла всі етапи становлення саморегуляції.

Тобто розвиток механізмів самодетермінації у студентів залежить від наявності ідеальних цілей майбутнього та вміння планувати різні шляхи досягнення їх.

Ключовим періодом в становленні самодетермінації є підлітковий вік. Тому що саме в цей період лінії руху свободи та відповідальності пересікаються і об'єднуються. «Сутність підліткової кризи полягає в зміщенні сил, що виступають двигуном особистісного розвитку із зовні в середину на основі інтеграції і повноцінного розвитку механізмів свободи і відповідальності. Саме їх інтеграція в вільній самодетермінованій активності зрілої людини забезпечує здорове розрішення підліткової кризи» [33, с. 612]. Утворюється самодетермінація, яка є найвищим рівнем саморегуляції. Проте дана інтеграція відбувається не завжди. Дуже часто, не дивлячись на те, що індивід вже давно покинув хронологічні межі підліткового віку (*навіть нової вікової періодизації 9-22 р. — підлітковий вік*), ми спостерігаємо іншу картину, бачимо людину «...або з нерозвинутою саморегуляцією, без якої свобода вироджується в імпульсивне бунтарство, або з нерозвинутою суб'єктивною активністю, якої відповідальність обмежується сумлінним

виконанням, або з конформною відмовою і від свободи, і від відповідальності» [33, с. 612]. Відповідно особистісний розвиток може сповільнюватись, може розвиватись зі значними відхиленнями, може зупинитись, а може почати рух у реверсному напрямку. Відхилення, які людина виносить з неправильно проведеного підліткового віку, «пов'язані з недостатньо розвинутими механізмами свободи і / або відповідальності» [33].

Тобто розвиток механізмів самодетермінації у студентів залежить від наявності ідеальних цілей майбутнього та вміння планувати різні шляхи досягнення їх.

Серія емпіричних дослідів, проведена вченими в різних країнах в кінці ХХ століття, підтвердила думку, що відповідальність та свобода чинять найбільший вплив на особистісний розвиток даної вікової категорії. Процес їхнього поєднання і створює ту варіативність індивідуальних шляхів розвитку, від яких залежить особистісний потенціал та психологічне благополуччя людини. Чинники, які впливають на формування свободи та відповідальності, у різних поколінь не однакові. Це в значній мірі залежить від соціального середовища, де проживає індивід, та його цінностей.

Дослідження, проведені на початку нашого століття, показують, що знову відбулися значні зміни чинників, що формують свободу та відповідальність. На перше місце вийшли такі зовнішні критерії, як благополуччя — неблагополуччя, адаптивність — дезадаптивність. Звідси випливає, що при побудові свого майбутнього сучасна молодь керується іншими процесами, чим їхні попередники. Також дуже стрімко зростає кількість підлітків (вона вже пересікла позначку в 50%), в яких знижений рівень відповідальності, свободи, усвідомленості власного життя та життя соціуму [29]. Тому доцільно дослідити, як в сучасній молоді кризово проявляються базові критерії самодетермінації.

Виходячи з проведеного теоретико-методологічного дослідження, ми визначаємо самодетермінацію як здатність людини відчувати та втілювати свободу вибору при своїх діях, незважаючи на вплив зовнішніх та внутрішніх (безсвідомих) детермінант. Самодетермінація включає в себе і контроль, який людина здійснює за власним оточенням або результатами дій, і вибір зупинення даного контролю. Спонтанність, самовідношення, самоцінність, самовпевненість, інтерес та особистісна

значимість, особистісна відповідальність, креативність, відчуття свободи, а також певні психолінгвістичні індикатори (такі, наприклад, як переважання дієслова «хочу» над «повинен») складають емпіричні критерії самодетермінації. Становлення та розвиток самодетермінації сприяє гармонізації відношень з оточуючим світом, формуванню основ автономної неадаптивної поведінки — внутрішньої мотивації, а також зниженню стресового рівня людини. За допомогою автономної поведінки особистість починає діяти аутентично, відповідно до власного «Я». Можливість самодетермінації в тому чи іншому зрізі людського життя (навчальна діяльність, професійна діяльність) створює сприятливі умови для досягнення нею високих результатів, зростання психологічного та фізичного благополуччя, особистісного зростання.

О. М. Капустюк на основі теоретичного аналізу було розроблено структурно-динамічну модель розгортання процесу самодетермінації особистості. Про завершення процесу самодетермінації ми можемо говорити за умови певного результату, який проявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці [Капустюк, с. 150-152].

Провівши аналіз поглядів зарубіжних та вітчизняних авторів на проблему самодетермінації, особливо відзначимо теорії самодетермінації Е. Дісі, Р. Райана, Д. О. Леонт'єва. На її основі виділяємо в досліджені такі фундаментальні критерії самодетермінації, як:

- прояви волі, котрі здатні регулювати поведінку, реалізувати потенціал особистості;
- усвідомленість життя як чітку та міцну направленість індивіда;
- базові переконання особистості, їх стабільність та успішність в процесі керування поведінкою;
- соціальне самопочуття, яке є хорошим інтегральним показником самовідношення та соціально-психологічної адаптації;
- життєстійкість як одна з якостей особистості, що сприяє керуванню внутрішніми потенціалами та виступає організатором її реакцій на навколишній світ.

Дослідження, проведені Д. О. Леонт'євим, Є. В. Калітеєвською та Є. М. Осіновим, підтверджують як правильність вибору показників соціально-психологічної адаптації та самовідно-

шення, так і їх актуальність як фундаментальних критеріїв самодетермінації. Знижуючи соціально-психологічну адаптацію особистості (адаптивність, прийняття себе, емоціональний комфорт та інші), негативне самовідношення та невміння управляти своєю поведінкою, ведуть до великих труднощів при здійсненні процесу реалізації життєвого потенціалу. Показники зниження свободи, відповідальності та усвідомлення життя дозволяють стверджувати про чіткість наявності проявів кризи процесів самодетермінації в середовищі молоді.

Кризові прояви процесів самодетермінації встановлюються, спираючись на перевагу негативних складових базових критеріїв даного процесу: низький рівень потенціалу волі; негативне самовідношення, що базується на самозвинуваченні, внутрішніх протиріччях; хиткість основних життєвих орієнтирів; знижена життєстійкість; емоційний дискомфорт, який базується на залежності від думки оточуючих, неприйняті себе; базові переконання, котрі спираються на випадковість подій, що відбуваються, та міру везіння.

Зокрема, сучасні соціальні умови здійснюють значний вплив на психіку людини, особливо представників ранньої молоді (16-17 р.). Чому? Тому що психіка молоді людини якраз знаходиться в кризовому періоді, саме в цей час завершується перебудова всієї психіки, інтенсивно формується особистість. Так, з однієї сторони молоді змушена пристосовуватись до змін, а з іншої — активізувати свою діяльність для досягнення поставлених цілей. Тому на сьогоднішній день їм дуже важко зрозуміти та засвоїти умови дорослого життя. Відповідно, як наслідок, у молоді виникає розгубленість, невпевненість в собі, невпевненість в майбутньому. Відтак на перше місце тут виходить уміння керувати своєю поведінкою, адекватно реагувати на зовнішні та внутрішні детермінанти. Для цього молоді потрібно зайняти активну позицію: проявити самостійність при прийнятті рішень, взяти за них відповідальність, виступити активним суб'єктом свого життя. В цьому процесі головуючі ролі належать самосвідомості та самодетермінації. Виникає цілком логічне запитання, як процес самодетермінації відбувається в житті сучасної молоді і які проблеми протікання цього процесу спостерігаються в неї?

Юнацький вік вважається найбільш чутливим для прояву та розвитку особистісної зрілості (Б. Г. Анан'єв, В. Г. Асєєва,

Е. Еріксон та ін.). Зокрема, потреба становлення особистісної зрілості в юнацькому віці підкреслюється в науковому доробку К. О. Абульханової-Славської, І. Д. Беха, Р. Бернса, Л. І. Божович, Є. І. Головахи, Ю. З. Гільбуха та ін. Відмітимо, що у роботах Б. Г. Ананьева, М. І. Алексєєва, М. Й. Боришевського, Г. С. Костюка, І. С. Кона, Л. В. Потапчук, Б. О. Федоришина наголошується на необхідності становлення особистісної зрілості, особливо вже в ранньому юнацькому віці. Зокрема, фундаментально висвітлюються особливості становлення особистісної зрілості старшокласників й особистісного самовизначення, їх динаміка в ранньому юнацькому віці в науковому доробку Л. В. Потапчик.

У віковому аспекті проблема самовизначення найбільше глибоко й повно була розглянута Л. І. Божович. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона вказує, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення є афективним центром їхньої життєвої ситуації.

Для глибшого розуміння проблеми особистісної самодетермінації важливо підкреслити, що рівень розвитку особистості визначається рівнем ціннісно-сислової детермінації, рівнем існування в світі смислів і цінностей.

Оволодіння індивідом своєю ціннісно-сисловою сферою означає її усвідомлення, яке виступає механізмом самовизначення особистості, а отже, й самодетермінації. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у ціннісні орієнтації, що становлять найвищий рівень диспозиційної структури особистості. В основі процесу формування ціннісних орієнтацій лежить діалектична взаємодія зовнішнього і внутрішнього. Особистість вибірково ставиться до зовнішніх впливів, керує своїми діями та вчинками, формує активну життєву позицію, тобто відображення дійсності людською свідомістю має не тільки форму пізнання, але й форму оцінювання (відображення реального зв'язку об'єкта з потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями, цілями, ідеалами суб'єкта). Внаслідок чого, здійснюючи самовизначення, особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію.

Поряд з цим однією з головних передумов самодетермінації є самоприйняття і самопізнання. Певним показником розвитку самосвідомості особистості є її здатність пізнавати себе на основі як самоспостереження, так і зовнішніх джерел — об'єктив-

них результатів власних дій, ставлення інших людей тощо. Тобто самопізнання — це рефлексія свого внутрішнього світу, усвідомлення свого потенціалу та реальних можливостей. Рефлексія, на думку О. В. Бондаревої, — це вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, налаштованість на співробітництво, співтворчість, впевненість у собі, здатність передбачати, схильність до самоаналізу, ініціативного, критичного та інноваційного рефлексування і прогнозування результатів діяльності та відносин, творчої уяви, а також професійно важливих знань, вмінь і навичок. Дослідниця підкреслює важливість виокремлення рефлексивного компонента, оскільки цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе та самореалізації у процесі діяльності [25, с. 144].

І. В. Дубровина вносить уточнення в проблему самодетермінації як центрального моменту в ранньому юнацькому віці. Результати проведених досліджень дозволяють стверджувати, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку варто вважати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, ширше — життєве), а психологічну готовність до самовизначення, що припускає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур особистості, насамперед самосвідомості; б) розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації й тимчасові перспективи; в) становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й усвідомлення своїх психологічних особливостей і інтересів кожним старшокласником [Божович].

Процеси соціалізації та індивідуалізації виступають нерозривними складовими особистісного розвитку, певний рівень якого породжує самодетермінацію, самокерування людини, яка свідомо організовує своє життя, а отже, й визначає свій власний розвиток. Процес становлення особистісного самовизначення, — підкреслює Д. І. Фельдштейн, — характеризує соціальну зрілість особистості та є результатом накопичення і росту рефлексії, самооцінки, самоконтролю, розвитку самосвідомості, на основі якого у молодій людини і відбувається самовизначен-

ня, що базується на усвідомленні себе у суспільстві, соціально-орієнтованих цінностях і просоціальних мотивах. Новий характер самовизначення забезпечує можливість розвитку творчої активності особистості, визначаючи розгортання прогностичної функції, побудови життєвих перспектив, планів майбутнього життя.

На думку деяких вчених (Е. Еріксона, В.М. Колюцького, В.І. Слободчикова та ін.) юність є періодом знаходження своєї самоідентичності. Е. Еріксон пов'язує період юності з кризою ідентичності особистості, яка «відбувається в той період життєвого циклу, коли кожна молода людина повинна виробити із дієвих елементів дитинства і надій, пов'язаних з передбаченим повноліттям, свої головні перспективи та шлях, тобто певну працюючу цільність; вона повинна визначити значиму подібність між тим, якою вона думає бачити себе, і тим, що за свідченням її загостреного відчуття очікують від неї інші» [20, с. 132]. Якщо людина не справляється із завданням знайдення своєї ідентичності, то виникає «плутаність ролей», або «сплутана ідентичність». Якщо справляється — то з'являється відчуття того, ким вона є, де її відправна точка та куди вона слідує, як один з наслідків — зростання впевненості. Досить часто головним чинником «сплутаної ідентичності» виступають: проблеми дитинства — «важке дитинство», проблеми взаємовідносин в сім'ї (також часто зустрічаються випадки, коли юнацтво прагне до «негативної ідентичності» — ототожнюють себе з протилежним образом бачення їх батьками). Е. Еріксон стверджує, що краще нехай молода людина ототожнить себе з наркоманом, злочинцем, хіппі, чим взагалі не віднайде власної ідентичності, власного «Я» та залишиться безликою сірою масою [20].

Теорію самодетермінації і особистісної автономії запропонували Е. Десі і Р. Райан. Самодетермінація в контексті даного підходу означає відчуття свободи як відносно сил зовнішнього оточення, так і відносно особистісних сил. Гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самодетермінації допомагає передректи і пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей, від гетерономії до автономії стосовно тих видів поведінки, які на початку не мають внутрішньої мотивації. На передній план при розгляді самодетермінації виходить пояснення автономії: людину називають автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи з глибинного відчуття

себе. Бути автономним означає бути самоініційованим і само-регульованим, на відміну від ситуацій примусу і спокуси, коли дії не впливають, і глибинного Я. Райан і Десі обґрунтували модель поступового формування особистісної автономії через інтерналізацію мотивації і відповідного переживання контролю над поведінкою [37; с. 225].

Основна відмінність концепції Д. О. Леонтєва, Є. В. Калітєвської та Є. М. Осінова від концепції Е. Десі і Р. Райана полягає в тому, що самодетермінація є не «закономірним і послідовно природним процесом» [33], а процесом, який залежить від активної діяльності особистості. Потрібно також зазначити думку Д. О. Леонтєва, що самодетермінація є важливим компонентом особистісного потенціалу (ОП). Поняття ОП є досить проблемним в сучасній науці. Існують різні точки зору на це питання, та й саме визначення. Д. О. Леонтєв під ОП розуміє «...системну організацію індивідуально-психологічних особливостей особистості, котра лежить в основі її здатності виходити із стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективність діяльності на фоні тиску та перемінних внутрішніх умов» [29, с. 219].

На перше місце серед психологічних механізмів розвитку психіки в ранньому юнацькому віці виступає самосвідомість, яка значною мірою спрямована на професійне самовизначення, на зайняття певного соціального місця в дорослому житті. З'являється «самовизначення», яке характеризується самосвідомленням себе як соціальної одиниці та визначенням суспільно значимої позиції [27]; глибоке усвідомлення власної індивідуальності; розвинута рефлексія; установка на свідому перебудову власного життя; розвиток самосвідомості та самокерованості; активне формування світогляду; формування конкретних життєвих планів [64, с. 19]. Також досить бурхливо розвиваються пізнавальні та професійні інтереси, потреба в самовираженні через працю, соціальна направленість особистості. Бурхливий розвиток самосвідомості та свідомості призводить до розширення усвідомлених глибинних знань про себе, про людей та оточуючий світ. Як наслідок, змінюється мотивація основних видів діяльності, їх ієрархія. В юнацькому віці майже повністю завершує своє утворення система уявлень людини про себе, яка, не дивлячись на те, чи відповідає вона

реаліям, чи ні, чинить певний вплив на її поведінку, на планування подальших дій. Тобто у внутрішній світ людини входить фактор часу, який проявляє себе такими словами, як «жити майбутнім» [49].

Якісні зміни самосвідомості змінюють ставлення особистості до себе й до оточуючих, а також посилюють самокритичність. Так, в юнацькому віковому періоді відбувається формування ціннісних орієнтирів і ідеалів, моральної свідомості та суспільних якостей людини. Зростають вимоги до моральних рис та якостей оточення. В цьому віці проходять вирішальні зміни в розвитку світогляду, який складається як з досвіду, так і з переконань, які супроводжуються почуттям їх істинності останньої інстанції — юнацьким максималізмом. Тому даний процес пов'язаний з вирішенням так званих «смысложиттєвих проблем». Явища дійсності цікавлять молодь тільки в ключі їх власного відношення до них, а не самі по собі.

Головне місце в житті юнацтва займають світоглядні питання смислу життя — «Для чого я живу?», «Як правильно жити?», «Як віднайти своє місце в суспільстві?», «Як реалізувати себе?» Тобто відбувається психологічно-смыслову орієнтація, яка супроводжується глибинною рефлексією та самоаналізом.

Так, особистість в цілому розглядається як сукупність її ставлень до світу. Спосіб побудови і реалізації особистістю себе є вияв основи її життєвих ставлень. Саме через ставлення (до колективу, до праці і до людей) зумовлюються певні дії і вчинки особистості, і, зважаючи на їх зміст і якість, відбувається (чи не відбувається) рух і розвиток особистості. Ці ставлення регулюють активність особистості, тобто її самовияви — як вона виявляє себе в кожній із своїх діяльностей, в кожному із завдань окремо, що нею розв'язуються, в її вчинках, поведінці. Ставлення особистості К. О. Абульханова-Славська [37, с. 228].

Світоглядний пошук юнацтва включає в себе сильну соціальну орієнтацію. Ось чому людина цього віку відчуває бажання належати до певної суспільної групи (професійної, культурної тощо), пошуку котрої вони приділяють значну увагу. Традиційно юнаки мають цілком усвідомлене бачення свого майбутнього соціального положення та шляхи його досягнення.

Оцінюючи себе, юнаки більше наголошують на своїх недоліках. Особливо часто згадують про грубість, егоїзм, гарячкватість. Коли мова заходить про чесноти, а це не досить часто

буває, то називаються «вірність в дружбі», «допомога в біді». Так називаються соціально направлені чесноти, що показує на суспільну направленість даного віку, та цінність суспільства для молоді.

Великий вплив на розвиток особистості в юнацькому віці здійснюють комунікативні проблеми. Найбільш розповсюдженою проблемою в спілкуванні цього віку виступає сором'язливість. Зазвичай існує декілька причин її виникнення: невдачі пов'язані як з міжособистісним спілкуванням, так і з публічними виступами, глибинні особистісні властивості – інтроверсія. Сором'язливість знижує соціальну активність, а у деяких випадках призводить до таких відхилень, як психосексуальні ускладнення, алкоголізм, наркоманія. Запобіганню цього сприяють: позитивний психологічний клімат у групі (студентська група, робочий колектив, певні об'єднання за інтересами), сім'я, інтимна дружба тощо.

2. Кризові прояви самодетермінації у сучасних студентів

З метою аналізу того, як в сучасних умовах реалізуються самодетермінаційні процеси молоді, було проведено дослідження на базі Національної академії статистики, обліку та аудиту Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. У дослідженні брали участь 127 студентів-першокурсників.

Для реалізації практичного дослідження використовувались такі методики:

- Методика діагностики вольового потенціалу М. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова;
- «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва;
- Тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтьєва та Є. І. Рассказова;
- Методика дослідження самовідношення С. Р. Пантелеєва;
- Шкала базових переконань Р. Янова-Бульмана;
- Опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Р. Роджерса і Р. Ф. Даймонд;
- Тест на визначення соціальної креативності особистості.

Після проведення дослідження, використано критерій Хі-квадрата К. Пірсона. За його допомогою встановили домінування таких базових критеріїв процесу самодетермінації у студентів.

1) *За методикою діагностики вольового потенціалу М.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова* досить високий вольовий потенціал ($p \leq 0,005$) та домінування суттєво високих показників вказує на бажання студентів проявити, реалізувати себе, а також про наявність у них навичок в протидії складним життєвими ситуаціям. Також це показує про можливість відсутності таких якостей, як гнучкість, доброта, милосердя.

2) *По «Тесту смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтєва.* В студентів виявились досить високі показник при підрахунку шкали Цілей (0,009). Цей показник показує високий рівень ціленаправленості студентів, що робить їх життя більш усвідомленим, дає вектор руху.

Локус контролю «Я» ($p \leq 0,006$) показує, що студенти вважають себе сильними особистостями, які здатні, відповідно до поставлених цілей, втілити у життя свої плани.

По шкалі Процес ($p \leq 0,001$) отримано середні показники, що показує задоволеність власним життям. Студенти більш схильні оцінювати власне життя як достатньо насичене, яскраве.

3) *За допомогою шкали базових переконань Р. Янова-Бульмана виявлено такі показники:*

1. Доброзичливість світу (BW, benevolence of world) ($p \leq 0,005$). Середній рівень переконливості в доброзичливості світу, перевагою добра над злом, правди над неправдою.

2. Доброта людей (BP, benevolence of people) ($p \leq 0,005$). Показники по даному зрізу середні, що свідчить про переконливість в добрій природі людей, дружелюбності, готовності прийти на допомогу.

3. Справедливість світу (J, justice) ($p \leq 0,016$). Середній рівень віри в справедливість світу. Віра в те, що майже завжди хорошим, добрим людям всміхається вдача.

4. Контроль світу (C, control) ($p \leq 0,002$). Завищений рівень контролюваності світу. Переконавання в тому, що якщо вчиняти розважливо, то можна попередити різні неприємності, запобігти нещастям.

5. Випадковість як принцип розподілу подій, що відбуваються (R, randomness) ($p \leq 0,009$). Великий показник переконання, що в нашому житті багато чого вирішується випадком.

6. Цінність власного «Я» (SW, self-worth) ($p \leq 0,005$). Високий рівень переконливості в власній цінності, в перевазі кількості

їх хороших вчинків над поганими, в домінуванні позитивних рис характеру.

7. Міра самоконтролю (контроля над подіями що відбуваються) (SC, self-control) ($p \leq 0,003$). Сильно завищений рівень переконливості в контролі подій, що відбуваються, у вмінні вибирати найоптимальнішу модель поведінки, котра обов'язково приведе до успіху.

8. Міра удачі або везіння (L, luckiness). ($p \leq 0,001$). Знижений показник віри в те, що вдача була чи буде прихильною до них.

Проаналізувавши дані показники, відзначаємо кризові прояви самодетермінації в конфлікті віри в те, що вдача завжди усміхається добрим людям, а їм ні. Те саме відбувається між показниками контрольованості світу і випадковості, коли студенти показали одночасно по обом критеріям високі показники.

4) *За методикою дослідження самоставлення С.Р. Пантелеєва отримано такі показники:*

- перевага середніх показників шкали Замкнутості ($p \leq 0,022$) показує достатність розвитку у студентів такого ряду якостей: рефлексії, критичності, чесності перед собою, усвідомленого відношення до себе. Проте залежно від значимості та можливості негативної оцінки оточуючих студенти не завжди спроможні прийняти в свою сторону негативну оцінку;
- середні та високі показники студентів по шкалі Самокерівництва ($p \leq 0,022$) показують, що у власній діяльності орієнтиром є вони самі. У них переважає думка про те, що вони керують своїм життям, є повноправними його господарями, і зовнішні обставини мають на них незначний вплив. Їхні особистісні спонукання є керівниками їх вчинків і взагалі поведінки;
- показники Самовпевненості ($p \leq 0,005$) дають відомості про впевненість в реалізації своїх прагнень та цілей, наявність сміливості у прийнятті рішень та орієнтацію на свої достоїнства. Це все разом допомагає студентам відчувати свою суспільну значимість;
- показники шкали при Дзеркальному самовідношенні ($p \leq 0,003$) показують про наявність схильності очікування позитивних відгуків. Студенти очікують від соціуму доброзичливої та схвальної оцінки як на свою адресу, так і на адресу їх вчинків. Вони думають, що їхні здібності,

- діяльність та особистісні якості повинні викликати схвалення та повагу зі сторони оточуючого світу;
- наявність високих показників шкали Самооцінки ($p \leq 0,002$) свідчить про наявність позитивної самооцінки як себе, так і своїх вчинків. Це показує, що студенти не дуже клопочуться сумнівами на рахунок їх власної цінності та значимості для світу, а також показує прояв їхнього інтересу до власного внутрішнього світу;
 - показники шкали Самозвинувачення ($p \leq 0,002$) показують схильність студентів до бачення причини невдачі в них самих. Це може бути пов'язано з неадекватною оцінкою як навколишнього світу, так і своїх можливостей, а також з хиткістю їх соціального положення;
 - наявність середніх показників шкали Самосприйняття ($p \leq 0,003$) надає нам інформацію про позитивне відношення до себе, прийняття та схвалення своєї поведінки;
 - дані шкали Внутрішньої конфліктності ($p \leq 0,003$) показують про наявність внутрішньої суперечки, яка виникає через те, що студенти не завжди спроможні прийняти будь-які негативні сторони своєї особистості. Внутрішня конфліктність може породжуватись як розбіжністю їх ідеальних поглядів на світ з реаліями, так і протиріччями, які притаманні цьому вікові. Прикладом протиріччя цієї вікової категорії може слугувати хиткість їх ідентичності. З одного боку, студенти вважають себе самостійними, дорослими, вільними у своєму виборі, а з другого – вони залежать від батьків, держави. Часто буває, що, прийнявши якийсь рішення, вони отримують зауваження зі сторони соціуму, яке і є одним із джерел внутрішньої конфліктності;
 - середні показники шкали Самоприв'язаності ($p \leq 0,004$) відображають те, що студенти вибірково відносяться до своїх особистісних рис. Вони ніби й намагаються змінити певні свої негативні риси, але при цьому застосовують вибірковість. Тобто роблять собі певні потурання, мотивуючи це різними причинами.

Проаналізувавши один з базових критеріїв самодетермінації, а саме самовідношення, встановлено:

- Усі компоненти самовідношення значимі для студентів.

- Кризові прояви самовідношення виражають себе в самозвинуваченнях, внутрішніх протиріччях, незгодою із собою.
- Наявність амбівалентного самовідношення. Це підтверджують високі дані шкал самовпевненості, внутрішньої конфліктності, самозвинувачення та самокерівництва, що поєднуються з середніми показниками – самосприйняття, самоцінності та самоприв'язаності.

5) *По опитувальнику соціально-психологічної адаптації К.Р. Роджерса і Р.Ф. Даймонд одержані наступні дані шкал:*

Значно підвищений показник шкали Емоційного дискомфорту ($p \leq 0,006$), що відображає вираженість негативних емоцій в ставленні до себе та до оточуючих. Що може негативно відобразитись як в відношеннях з оточуючими, так і на власній особистості в цілому.

Показники шкали Прийняття себе також високі ($p \leq 0,003$), що показує позитивне відношення студентів до себе, схвалення власних дій, вчинків та високий рівень їхньої самооцінки. Тобто переоцінка власних сил, себе в цілому.

Високі дані показника шкали Підкореності ($p \leq 0,002$) свідчить про готовність студентів отримувати поради, вказівки від оточуючих, тобто зацікавлені в їх думці.

Вище середнього показала дані шкала Адаптації ($p \leq 0,003$), що є непоганими передумовами для змін поведінки та світосприйняття.

Підводячи підсумок по даному опитувальнику, відмітимо, що кризові прояви самодетермінації показали себе в сильній залежності від думки оточення та емоційному дискомфорту.

6) *Тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д.О. Леонт'єва та Є.І. Рассказова показав наступні результати:*

- Залученість (commitment) ($p \leq 0,015$). Показники даного рівня вище середнього. Це показує високий рівень «переконливості в тім, що залученість в події дає максимальний шанс знайти щось цінне та цікаве для особистості». Також дані результати є показником того, що студенти отримують задоволення від своєї діяльності.
- Контроль (control) ($p \leq 0,02$). Отримані середні результати даного компонента, що свідчить про досить непогану позицію студентів щодо їх впливу на оточуючий світ, хоча гарантій цьому немає ніяких.

- Прийняття ризику (challenge) ($p \leq 0,01$). Дані цього компонента також високі. Це показує схильність студентів сприймати все те, що з ними відбувається за джерело їх розвитку. І тут неважливо, який це досвід – позитивний чи негативний, все сприймається як користь. Студенти з переважанням шкали Прийняття розвитку готові діяти, ідучи на страх та ризик, їм не потрібні ніякі гарантії.

Виходячи з трьох зазначених вище компонентів життєстійкості (hardiness), можна з впевненістю сказати, що студенти займають досить активну життєву позицію. Вони бажають діяти, проявити себе, і це приносить їм задоволення. Студенти, діючи на свій страх та ризик, поринають в невідомі ситуації, вважаючи, що можуть вплинути на них. Дані по життєстійкості свідчать про готовність студентів як до позитивного, так і до негативного досвіду, що сприяє розвитку їх особистості.

Результати тесту на визначення соціальної креативності особистості ($p \leq 0,04$) дали таку інформацію:

Рівень соціальної адаптації нижче середнього. Отримані дані свідчать про наявність у студентів проблем в міжособових взаємодіях. Враховуючи те, що соціальна креативність представляє собою комплексну якість особистості: емоційний компонент, інтелектуальний компонент, мотиваційний компонент, екзистенційний компонент, кожний з яких є окремим блоком в характеристиці особистості та займає певне місце в міжособових відносинах, можна стверджувати про недорозвиток котрогось або кількох компонентів.

Висновки. Проведене нами комплексне дослідження дає можливість говорити про таке:

- Усі базові критерії процесу самодетермінації відіграють досить високу значимість для респондентів;
- Високі показники по критеріях життєстійкості, смисло-життєвих орієнтацій, волі вказують нам на такі особливості протікання процесу самодетермінації, як свідоме відношення студентів до життя та прагнення до подолання виникаючих проблем;
- Кризисні прояви самодетермінації показали себе в: амбівалентному самовідношенню (незадоволення собою, самозвинувачення, внутрішня конфліктність, незгода з собою); емоційному дискомфорту; керованості; в значній переконаності у випадковості подій; сподіванні на вда-

чу; в сильній залежності від думки оточення; наявності внутрішніх протиріч; самозвинуваченнях.

Дані кризові прояви самоідентифікації притаманні періоду ранньої юності. Студенти намагаються проявляти максимальну активність, реалізувати себе, проте вони ще не готові керувати своєю поведінкою, адекватно реагувати на вимоги соціуму, вибирати свій майбутній шлях. В поведінці студенти досить часто керуються думкою оточення, хоча вона не завжди вірна. Прояви орієнтирів на випадковість подій в житті, на вдачу, показує їхню неготовність в прийнятті рішень, їхнє прагнення перенести її на зовнішні чинники.

Також зазначимо, що студенти, котрі продемонстрували високі показники з усвідомленості життя (самостійність дій, відповідальність, цілеспрямованість, життєстійкість, розвинену волю), відчують задоволення своїм життям, емоційний комфорт, дружельно відносяться до оточуючого світу, приймають свої сильні та слабкі сторони, останні намагаються скоригувати. В них майже непомітна наявність внутрішніх конфліктів. В них відсутня хвороблива поведінка залежності від думки оточуючих.

Студенти, котрі продемонстрували низький ступінь усвідомленості життя (значна керованість, покладання на долю, слабко-розвинута воля), проявляють пасивність в житті, невпевненість у власних силах, незадоволення собою, проблемність в міжособистісних стосунках, вороже ставлення до оточуючого світу.

Як підсумок, зазначимо, що нині серед студентів переважає сприятливий соціальний клімат. Це твердження спирається на те, що студентів, котрі проявляють самостійність, життєстійкість, активну життєву позицію, розвинуту самосвідомість та волю, задоволення життям, переважна більшість. Самовизначення виступає як самоідентифікація, на відміну від зовнішньої детермінації; у самовизначенні, таким чином, виражається активна природа «внутрішніх умов». Стосовно ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі не однобічного підкорення зовнішньому, варто зазначити, що з метою сприяння проходженню процесу самоідентифікації студентською молоддю потрібно покращити: усвідомленість життя як стійку усвідомлювану позицію індивіда, яка ґрунтується на знаннях про себе та соціум, самопізнанні й рефлексивному самоаналізі. Адже сама специфіка людського існування полягає у співвіднесенні та співвідношенні самовизначення і визначення іншими (умовами,

обставинами), в характері самовизначення у зв'язку з наявністю у людини свідомості і волі до дії.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер // [пер. с нем. Е. А. Цыпина]. — СПб.: Академический проект, 1997. — 59 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер // [пер. с нем., вступ. ст. А. М. Боковой]. — М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 96 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Пресса, 1976. — 158 с.
4. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — [2-е вид., доп.]. — Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. — 232 с.
5. Балл Г. О. Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / Г. О. Балл // За ред. Р. Трача, Г. Балла. — К.: Знання, 2001. — 567 с.
6. Балл. Г. О. Психологія в раціогуманістичній перспективі: Вибр. роботи / Г. О. Балл. — К., Академія, 2006. — 567 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн // [пер. с англ. А. А. Грузберг]. — М.: Прогресс, 1988. — 203 с.
8. Белоглазов С. Е. Исследование особенностей формирования мотивационно-смысловой сферы / С. Е. Белоглазов // Материалы III Междунар. конф. студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов — 1996» (секция Психология). — М.: МГУ, 1996. — С. 11.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Перспектива, 1968. — 356 с.
10. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 816 с.
11. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — М.: Пресса, 1973. — 256 с.
12. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 288 с.
13. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. — СПб.: Речь, 2006. — 458 с.
14. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учеб. пособие / Б. С. Волков // Моск. гос. обл. ун-т. — М.: Трикта: Акад. проект, 2006. — 293 с.
15. Ганжа О. Виховання соціальної відповідальності особистості / О. Ганжа // Наукові записки. — Серія: педагогічні науки. — 2010, Випуск 88. — С. 61-66.
16. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории / Т. А. Гордеева // Психологические исследования. — 2010. — № 5 (13). — С. 11-24.
17. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / Н. И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М.: Наука, 1987. — С. 27-41.
18. Дейвідсон Л. Філософські основи гуманістичної психології / Л. Дейвідсон // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. — Т. 1. — К.: Академія, 2001. — 457 с.
19. Дергачева Е. Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана / Е. Е. Дергачева // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Перспектива, 2002. — 162 с.

20. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон // [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. — М.: Знание, 1996. — 344 с.
21. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.
22. Иванова Ю. Ю. Аналіз поняття «особистісне самовизначення в юнацькому віці» / Ю. Ю. Иванова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. — 2005 — № 11. — Випуск 14. — Книга I. — С. 104-115.
23. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 142 с.
24. Капустюк О. М. Психологічний зміст особистісної самодетермінації / О. М. Капустюк // Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2012. — № 3. — С. 17-24.
25. Капустюк О. М. Динаміка особистісної самодетермінації / О. М. Капустюк // Проблеми загальної та педагогічної психології / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Т. XIII. — Ч. 2. — 2010. — № 3. — С. 143-153.
26. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
27. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М.: Пресса, 1989. — 254 с.
28. Кузікова С. Б. Дослідження феномена саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади / С. Б. Кузікова // Практична психологія та соціальна робота. — 1993. — С. 21-28.
29. Кузьмина А. И. Психология свободы / А. И. Кузьмина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 195 с.
30. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека : Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 464 с.
31. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал структура и диагностика / Д. А. Леонтьев. — М.: Сфера, 2011. — 679 с.
32. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 488 с.
33. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал структура и диагностика / Д. А. Леонтьев, Е. В. Калитевская, Е. М. Осинев. — М.: Мисль, 2011. — С. 611-641.
34. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія / С. Д. Максименко. — К.: ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
35. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія / С. Д. Максименко. — К.: ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
36. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі: В 2 т. / С. Д. Максименко. — Т. 2. Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. — К.: Форум, 2002. — 335 с.
37. Мар'яненко Л. В. Самодетермінація як внутрішня психологічна умова активності, пізнання і розвитку особистості / Л. В. Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. — Т. XII. — Ч. 6. — С. 224-232.
38. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и детерминацию / Р. Мэй // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. — 2005. — № 2 (7). — С. 52-65.
39. Никифорова Л. А. Дослідження особистісного самовизначення як чинника соціальної активності студентської молоді / Л. А. Никифорова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. — Т. XII. — Ч. 7. — 2011. — № 7. — С. 315-325.

40. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — [4-те вид., стереотип.]. — К.: Либідь, 1999. — 632 с.
41. Петровский А.В. Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — [3-е изд., стереот.]. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 512 с.
42. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09. «Вікова та педагогічна психологія» / Л.В. Потапчук. — К.: Академія, 2001. — 20 с.
43. Практическая психодиагностика: Методики и тесты : Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. — Самара: БАХРАХ-М, 2001. — 668 с.
44. Петерсен А. Проблема субъекта в психологической науке / А. Петерсен. — М.: Академический проект, 2000. — 320 с.
45. Радчук Г.К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості / Г.К. Радчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. — 2012. — №5. — С. 114-117.
46. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг // пер. с англ., науч. ред. А.Б. Орлов. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 488 с.
48. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. — [2-е изд.]. — М.: Педагогика, 1973. — С. 255-415.
49. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание : о месте психического в всеобщем взаимосвязи явленного материального мира / С.Л. Рубинштейн. — М.: АН СССР, 1957. — 331 с.
50. Скулиш Н.Є. Креативна активність як мотиваційний чинник самодетермінації розвитку особистості студентів вищих навчальних закладів / Н.Є. Скулиш // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. — Т. XII. — Ч. 7. — 2009. — №2. — С. 398-406.
51. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Высшая школа, 2000. — 416 с.
52. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
53. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник / В. Франкл // Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдемана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
54. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм // [пер. с англ. Э.М. Телятниковой]. — М.: Республика, 1992. — 430 с.
55. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм // [пер. с нем. Г.Ф. Швейника]. — М.: Педагогика, 1990. — 256 с.
56. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм // [пер. с англ. Э.М. Телятниковой]. — М.: Прогресс, 1986. — 238 с.
57. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. — СПб.: Речь, 2001. — 240 с.
58. Цибулько Л.Г. Життєве самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема / Л.Г. Цибулько // Науково-методичний збірник. Проблеми трудової і професійної підготовки — 2010, Випуск 15. — С. 121-134
59. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 116-130.

60. Шевченко Н.О. Вікові можливості особистісної самодетермінації / Н.О. Шевченко // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2008. – № 12. – С. 365-374.
61. Яворська-Ветрова І.В. Теоретичний аналіз феноменів особистісного становлення в контексті розвитку самосвідомості у сучасних наукових дослідженнях / І.В. Яворська-Ветрова // Проблеми сучасної психології / Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2012. – Випуск 18. – С. 851-862.
62. Bandura A Self-efficacy: the exercise of control / A Bandura. – N. Y. : W. H. Freeman & Co, 1997. – 604 p.
63. Easterbrook J. A The determinants of free will. A psychological analysis of responsible, adjustive behavior with the assistance of Easterbrook P. V. / J. A. Easterbrook. – N. Y. : Ete: Acad. press, 1978. – 562 p.
64. Harre R Social being / R Harre. – Oxford: Blackwell, 1979. – 438 p.
65. Holt R Freud, the free will controversy, and prediction in personology / R Harre // Personality and the prediction of behavior – N. Y. : Academic Press, 1984. – P. 179-208.
66. May R Freedom and destiny / R. May. – N. Y. : Norton, 1981. – 288 p.
67. Skinner B. F. Beyond Freedom and Dignity / B. F. Skinner. – N. Y. : Knopf, 1971. – 225 p.
68. Tateson W. Humanistic psychology: a synthesis / W. Tateson. – Homewood (Ill.): The Dorsey Press, 1982. – 348 p.
69. Iturrate M. Man's freedom: Freud's therapeutic goal / M. Iturrate // Readings in Existential Psychology and Psychiatry / Ed. K. Hoeller. – 1990. – P. 119-133.
70. Deci E. The dynamics of self-determination in personality and development / E. Deci, R. Ryan // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R Schwarzer. – Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. – P. 171-194.

*Крицька О. М., Шевченко Н. О.,
Тополов Є. П.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Проблема дослідження психологічних особливостей розвитку самодетермінованої особистості на певному віковому етапі (дитинстві, отрочстві, юнацтві) є досить актуальною. Взагалі, збагачення, поглиблення й уточнення різних понять, які описують процес саморозвитку особистості, стає прикметою сучасного розвитку психології. Вивчення означеної проблеми дозволить не лише сприяти розвитку самодетермінованої особистості школяра, але й поглибити уявлення про психологічні механізми саморозвитку людини в сучасних соціально-економічних умовах.

Сучасний стан методології поставленої проблеми не дозволяє вирішити її ефективно. До сих пір не існує загальновісного розуміння поняття «самодетермінація». Досить нечіткими є уявлення психологів щодо складових самодетермінованої особистості і вікових особливостей цього феномена. До того ж виникають методичні труднощі вивчення самодетермінації. В той же час стрімкий розвиток інформаційних технологій, зростання конкуренції в усіх областях життя потребує від особистості вміння швидко налаштовуватися на нові джерела пізнання, вміння зосереджуватися на необхідних аспектах діяльності тощо.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми свідчить, що вивчення самодетермінації напряму пов'язується з саморозвитком особистості і тому має досить довгу історію [1; 4; 7; 26 та ін.]. Проте актуалізація потреби в подальшому дослідженні проблеми самодетермінації відбувається під впливом того, що на сьогоднішній день накопичилося досить багато доказів проті, що в умовах сучасного суспільства психологічний потенціал людини вираховується недостатньо. Уявлення про природу саморозвитку, про його механізми, критерії, загальні характеристики прояву потребують переосмислення. Тому сучасний стан розробки цієї проблеми стимулює появу нових досліджень.

1. Особистісна самодетермінація в контексті онтогенетичного розвитку

Саморозвиток особистості в сучасному, динамічному світі набуває особливої актуальності. Найважливішим завданням середньої освіти є виховання таких особистостей, які здатні до самостійного вдосконалення своїх якостей. Здібність до саморозвитку допоможе молодим людям ефективно існувати в бурхливому конкурентному середовищі. Як показав аналіз психологічних досліджень за даною проблемою, самодетермінація найчастіше розглядається науковцями як один із аспектів саморозвитку [1; 3; 8; 13; 18 та ін.]. Актуальність наукового вивчення проблеми самодетермінації особистості школяра обумовлена зростанням деструктивних тенденцій у розвитку, зокрема, особистісної рефлексії сучасних школярів, які гальмують і пригнічують саморозвиток. Емпіричні дослідження показали, що без спеціальної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток самодетермінації учнів, успішний саморозвиток можливий лише у незначній частини школярів [4; 5; 21]. До того ж вивчення означеної проблеми дозволить не лише сприяти саморозвитку школярів, але й поглибить уявлення про психологічні механізми саморозвитку людини.

Одним із важливих питань самодетермінації є визначення вікових можливостей самодетермінації особистості. Тому необхідно проаналізувати сутність особистісної самодетермінації та її специфіки в підлітковому віці.

Збагачення, поглиблення та уточнення різних понять, які описують процес саморозвитку особистості, стає прикметою сучасного періоду психології. Це викликано, зокрема, і тим, що уявлення про природу саморозвитку, про його механізми, критерії, загальні характеристики прояву в сучасних соціально-економічних умовах потребують переосмислення. Як приклад: сьогодні досить часто в психологічній літературі використовується поняття «самодетермінація», яке означає *здібність людей до певного ступеня визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями* [15; 19; 20]. Треба підкреслити, що цей термін знаходиться поряд з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль. На думку Е. Десі, енергію для прояву волі дає внутрішня мотивація, в основі якої лежить вроджена потреба в компетентності. Зауважимо, що сучасні уявлення про мотиваційні процеси значну роль в самодетермінації

відводять афекту і пізнанню (а не тільки волі як усвідомленої, довільної поведінки, в основі якої лежить психічний образ бажаного результату).

Поняття «самодетермінації» найбільш розроблено в теорії самодетермінації поведінки (Е. Десі, Р. Раян та ін.). Згідно з цією теорією, кожна людина має три базові психологічні потреби [19; 13; 21]: *потреба у самодетермінації* (чи потреба в автономії і самостійності — потреба відчувати себе джерелом власної активності); *потреба в компетентності та ефективності* (потреба відчувати себе компетентною, знаючою людиною, яка вміє щось робити); *потреба у значущих міжособистісних відносинах* (потреба бути включеним в значущі відносини з іншими людьми в процесі діяльності).

Вдоволення цих потреб призводить до особистісного розвитку і психічного здоров'я. Наприклад, якщо сімейне оточення забезпечує адекватну реалізацію цих потреб, то діти, як правило, розвиваються психічно здоровими й асимілюють ці життєві цінності, які і в подальшому житті забезпечать безперервне вдоволення цих базових психологічних потреб. З другого боку, якщо людина стикається з труднощами у задоволенні названих потреб, то скоріш за все вона буде відчувати неспокій і мати погане психічне здоров'я.

Коли ж в онтогенезі актуалізуються потреби в автономії і самостійності, в компетентності і в значущих міжособистісних відносинах, тобто коли створюються внутрішні умови для самодетермінації? За даними багатьох досліджень, від розвитку до режиму саморозвитку людина переходить на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, самореалізації. За О.М. Леонтьєвим, «особистість народжується двічі»: вперше — в дошкільному віці, коли вибудовується перша ієрархія мотивів і з'являється здібність від чогось відмовлятися, і вдруге — у підлітковому віці, коли молода людина по-новому усвідомлює свої мотиви і починає керувати власною поведінкою.

У цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі [4; 12; 13; 18 та ін.]. Про появу тенденції до саморозвитку (зокрема, в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім — у вольовій сфері на рівні само-

організації і саморегуляції) можна говорити тоді, коли людина від мрій, фантазування переходить до складання реалістичних життєвих планів і спроб їх реалізації через багатокрокові стратегії і саморегуляцію. Проте далеко не у всіх цей етап настає в підлітковому віці. Саме в цих перших спробах досягнення запланованого відбувається стиківка і узгодження мотиваційної сфери, механізмів когнітивного аналізу і вольових аспектів, необхідних для виконання цих задумів. Успіхи в цих дієвих спробах дозволяють особистості формувати ієрархічну структуру мотивів, набувати нових особистісних смислів, цінностей тощо [2; 3; 4; 18]. В ході такої діяльності відбуваються рефлексивні процеси, які вносять корективи в уявлення суб'єкта про себе. Підкреслимо, що кожний значний акт усвідомлення людиною себе в тій чи іншій ситуації свого існування може серйозно поміняти її відношення до світу, а отже, і її поведінку.

2. Розвиток самосвідомості та особистісна самодетермінація

Сучасне життя вимагає від людини не тільки якогось середнього рівня виконання своїх функцій, а й постійного розвитку, відкритості новому досвіду, новим знанням. Так, при дослідженні проблем саморозвитку у навчально-виховному середовищі сучасної школи психологи звертають увагу на величезну значимість активної життєвої позиції дитини, яка може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні особистості до швидшого досягнення все більш високих рівнів знань, вмінь, навичок [1; 3; 5; 8]. Для того щоб сучасний школяр міг відповідати вимогам оточуючого світу, які швидко ускладнюються, виховання і навчання в умовах школи повинні бути спрямовані, зокрема, на формування у дітей мотивів і навичок самодетермінації. Психологічні дослідження показують, що виникнення мотивів самодетермінації можливо тільки за умови розвинутої самосвідомості [11; 14; 15]. Взагалі, саморозвиток як процес розкриття, розгортання, здійснення закладених у людині можливостей, з необхідністю передбачає високий рівень самосвідомості.

Тому завданням цієї частини роботи є аналіз і систематизація сучасних психологічних уявлень про зв'язок самосвідо-

мості і самодетермінації особистості. Це дозволить більш глибоко зрозуміти мотивацію самодетермінації.

Суть процесу виникнення самосвідомості влучно охарактеризував С.Л. Рубінштейн: по мірі того, як індивід стає самостійним суб'єктом, у ході розвитку свідомості особистості виникає самосвідомість. Самосвідомість є продуктом розвитку свідомості. «Перш ніж стати суб'єктом практичної і теоретичної діяльності, «Я» саме формується в ній» (свідомості) [17]. Особистість не можна звести до її самосвідомості, до її «Я», але не можна й відривати одне від одного. Реальна особистість, на думку С.Л. Рубінштейна, усвідомлює себе як «Я» як суб'єкта своєї діяльності. Саме як суб'єкт особистість як «Я» свідомо присвоює собі все, що вона робить, відносячи до себе всі справи і вчинки, що виходять від неї, і свідомо приймає на себе за них відповідальність як їх автор і творець [17]. Але особистість є також суспільною істотою, яка включена у суспільні відносини і виконує певні суспільні функції. Реальне буття особистості визначається її суспільною роллю. Відображаючись у самосвідомості, ця суспільна роль включається людиною в її «Я». Тобто, на думку С.Л. Рубінштейна, «Я» відображає індивідуальні властивості особистості й ототожнюється із самосвідомістю як продуктом розвитку свідомості. «Я» є внутрішнім центром особистості, котрий, як вже було сказано, формується в процесі її розвитку. «Я» конче необхідне людині, бо надає їй відносної автономії від виконуваних у житті ролей, зокрема, «Я» відповідає за те, що бажання людини є її власними бажаннями.

Як ми бачимо, з «Я» найбільш тісно пов'язані такі поняття, як свідомість, самосвідомість, Я-концепція, Я-образ, уявлення про себе. Хоча ці поняття і не є повністю синонімічними термінами, однак в психологічній літературі досить рідко можна зустріти чіткі термінологічні розрізнення цих категорій [8; 21; 10 та ін.]. Вважається, що самосвідомість — це процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе. Самосвідомість характеризується також і своїм продуктом — уявленнями про себе, Я-образом або Я-концепцією. Таке розрізнення процесу і продукту в психологію було введено У. Джемсом у вигляді розрізнення «чистого Я» і «емпіричного Я» [21]. Він зазначав, що визнання тотожності нашого «Я» і нашої «особистості» виражає вимогу здорового глузду [8]. Розуміючи особистість у широкому смислі, він виділяв три класи її складових елементів: фізич-

ну особистість, соціальну особистість і духовну особистість. Центр нашого «Я» — це почуття активності, яке міститься в деяких наших внутрішніх душевних станах. Важливим аспектом «емпіричного Я» є, на думку У. Джемса, самооцінка, тобто ті почуття та емоції, які викликані складовими елементами особистості. І останнє, на чому акцентує увагу вчений, аналізуючи особистість, це вчинки, викликані різними особливостями, що наповнюють «Я». До них він відносить, зокрема, соціальне і духовне самозбереження і турботу про себе [21].

У вітчизняній психології на процесуальному характері самосвідомості акцентує увагу І. С. Кон, вказуючи, що самосвідомість — це сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкт діяльності, а уявлення індивіда про себе складають образ «Я» [9]. На думку цього вченого, самосвідомість має рівневу будову: індивід фактично володіє різними образами «Я». І. С. Кон зазначає, що «образ Я» — це одна із найважливіших для особистості соціальних установок (чи установочна система). Основу для своєї концепції вчений знаходить у теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В. А. Ядова [9]. Установки складаються із трьох компонентів: когнітивного, афективного і, похідним від перших двох, поведінкового (готовністю до дій відносно об'єкта). Нижчий рівень Я-образу становлять неусвідомлені, представлені лише у переживанні, установки, які традиційно асоціюються у психології із «самопочуттям» та емоційним ставленням до себе; вище розміщені усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; і, нарешті, цей Я-образ вписується у загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей [9]. Всі люди відчують потребу у позитивному «образі Я»: негативне ставлення до себе, неприйняття власного «Я», якими б не були джерела і причини, завжди переживаються боляче. «Образ Я» асоціюється з такими специфічними почуттями, як гордість або приниження. Питання про істинність «образу Я» правомірне тільки відносно когнітивних його компонентів. Загальновізнано, що знання людини себе не може бути ні вичерпним, ні вільним від оціночних характеристик і суперечностей [1; 3; 8; 15 та ін.].

Аналізуючи процес становлення самосвідомості людини в онтогенезі і структуру самосвідомості, В. С. Мерлін виділяє

в ній такі компоненти: 1) усвідомлення тотожності, яка зароджується вже у місячному віці, коли немовля починає відрізняти відчуття, що йдуть від його власного тіла, від відчуттів, що викликані зовнішніми об'єктами; 2) усвідомлення «Я» як активного начала, як суб'єкта діяльності; воно з'являється у 2-3 роки, коли дитина оволодіває особовими займенниками і виникає перша фаза дитячого негативізму, що виражається формулою «Я сам»; 3) усвідомлення своїх психічних властивостей, яке виникає у результаті узагальнення даних самоспостереження і тому передбачає досить розвинене абстрактне мислення; 4) соціально-моральна самооцінка, здатність до якої формується у підлітковому та юнацькому віці на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності [12].

Розвиваючи ідею рівневої структури самосвідомості, І.І. Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих меж, у яких відбувається співвіднесення знань про себе [19]. На першому рівні таке співвіднесення відбувається в онтогенезі у межах співставлення «Я» та «іншої людини». Спочатку деяка якість сприймається і розуміється в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є переважно самосприймання і самоспостереження. На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається вже у процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я і Я». Людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе. Як специфічний внутрішній прийом самопізнання, І.І. Чеснокова вказує на самоаналіз і самоосмислення. На другому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує. Самі мотиви оцінюються як з точки зору суспільних, так і з точки зору власних внутрішніх вимог. Вищого розвитку самосвідомість на цьому, другому рівні досягає при формуванні життєвих планів, життєвої філософії, своєї суспільної цінності, власної гідності тощо [19].

В. В. Столін, враховуючи характер активності людини (в межах якої, власне, формується і діє самосвідомість), сформулював концепцію рівневої будови самосвідомості [18]. Важливим положенням є відмінність змісту Я-образу (знання або уявлення про себе, оцінка вираженості тих чи інших рис тощо) і самоставлення (переживання, відносно стійке почуття, яке пронизує самосприйняття та Я-образ). У змісті Я-образу (чи Я-концепції) виділяються дві важливі складові: 1) знання

про ті загальні риси і характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми — приєднуюча складова Я-концепції або система самоідентичності; 2) знання, які виділяють «Я» суб'єкта порівняно з іншими людьми — диференціююча складова Я-концепції, яка надає суб'єкту відчуття своєї унікальності і неповторності. Вертикальна будова самосвідомості розкривається В.В. Століним як рівнева будова. Рівні самосвідомості визначені рівнями активності людини, яка є одночасно біологічним індивідом (організмом), соціальним індивідом і особистістю. Процеси самосвідомості та її інтегральні утворення обслуговують активність людини на кожному із рівнів, виконуючи роль зворотного зв'язку про «вклад» суб'єкта у його власну активність. На кожному із рівнів спостерігається різний характер активності, різний характер провідних потреб суб'єкта, а отже, і різні процеси, що відображають цю активність, і підсумкові, інтегральні утворення самосвідомості [18].

Так, на рівні організму активність суб'єкта визначена системою «організм — середовище» і має, перш за все, рухливий характер і викликається потребами у самозбереженні, нормальному функціонуванні, фізичному благополуччі організму. В надрах цієї активності формується зворотний зв'язок у вигляді відчуттів про положення тіла і його органів у просторі, які складаються у «схему тіла». Схема тіла — це Я-образ організму, який потрібно відрізнити від «фізичного Я» суб'єкта, що має більш складну, біосоціальну природу. У схемі тіла не виділені диференціююча і приєднуюча складові. На рівні організму формується також самопочуття — підсумок процесів, які відображають стан внутрішніх органів, м'язів, активації організму в цілому. Самопочуття — біологічний аналог самоставлення, який відображає ступінь задоволеності потреб організму в благополуччі, цілісності, функціональному стані.

На рівні соціального індивіда активність людини підкорена іншій потребі — потребі у приналежності людини до певної спільноти, у визнанні цією спільнотою. Ця активність регулюється соціальними нормами, правилами, звичаями, технологічними наказами, уставами тощо, які засвоюються індивідом. Я-образ полегшує людині орієнтацію у системі цієї активності, перш за все, за рахунок формування своєї приєднуючої складової — системи соціальних самоідентифікацій: статевої, вікової, етнічної, громадської, соціально-рольової. У межах цих

ідентичностей суб'єкт порівнює себе з еталонами відповідних спільнот і через ці еталони — з іншими людьми. Ці порівняння утворюють базу для диференціюючої складової Я-образу, яка, відповідно, вторинна на цьому рівні відносно приєднуючої складової. Життєва важливість для суб'єкта бути прийнятим іншими людьми відображається у самоствалненні, яке є перенесенням всередину ставлення інших — прийняття іншими або знехтування ними [18].

На рівні особистості активність суб'єкта викликається, перш за все, потребою в самореалізації — в праці, любові, спорті і т.д. і реалізується за допомогою орієнтації на свої власні здібності, можливості, мотиви. Тому в Я-образі провідне місце починає займати диференціююча складова Я-концепції, яка забезпечує невідповідність самовизначення особистості. Основою самоствалнення стає потреба в самоактуалізації; власне «Я», власні риси та якості оцінюються відносно мотивів, які виражають потребу в самореалізації і розглядаються як її умова. Самоствалнення в свою чергу виявляється структурно-складним утворенням, що включає як загальне, глобальне почуття за або проти себе, так і більш специфічні вимірювання: самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес або близькість до себе, очікуване ставлення інших [14].

Самосвідомість ототожнюється багатьма вченими з поняттям Я-концепції особистості [1; 7; 10; 16]. Так, в «Психологічному словнику» за редакцією А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського, підкреслюється, що «Я» оцінюється суб'єктом в Я-концепції, яка утворює ядро людської особистості. Поняття «Я» визначається в цьому словнику як результат виділення людиною себе із оточуючого середовища, що дозволяє їй відчувати себе суб'єктом своїх фізичних і психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність із собою як відносно свого минулого, так теперішнього і майбутнього. «Я» формується у діяльності і спілкуванні. Змінюючи у предметній діяльності оточуючий світ і взаємодіючи з іншими людьми, суб'єкт відділяє своє Я від не-Я, безпосередньо переживаючи свою неідентичність іншим об'єктам [15].

Вказуючи на те, що «Я» є складовою структури самосвідомості і відіграє в ній особливу роль, М. Ю. Орлов виділяє два види «Я»: «Я-концепцію» (мов би, формальне Я) і «дійсне Я», яке управляє поведінкою, радіє, страждає, любить або ненави-

дить. Саме дійсне Я (а не Я-концепція) є суб'єктом і творцем поведінки і, відповідно, життя, а отже, є також індивідуальністю [10]. На думку цього вченого, Я-концепція є не що інше, як уявлення про Я, яке може бути вірним або невірним, викривленим. А істинне Я — це діюче Я, яке можна визначити лише побічно. М. Ю. Орлов вважає, що діюче Я здійснює також порівняння Я-концепції з реальною поведінкою. Відповідно, особистість реагує на це порівняння або задоволенням, або стражданням [2].

Що стосується поняття «Я-концепція», то в психологічній літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній) немає єдиного трактування цієї категорії. Найближче за змістом до неї, як вже підкреслювалось, знаходиться самосвідомість. Наприклад, у психологічному словнику зазначається, що «...формування адекватної Я-концепції і, перш за все, самосвідомості — одна із важливих умов виховання свідомого соціально здорового члена суспільства» [6]. Там же дається визначення Я-концепції як відносно стійкої, більш-менш усвідомленої неповторної системи уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе [6]. Я-концепція — це цілісний образ власного Я, що виступає як установка щодо себе. Її складовими є реальне Я (уявлення про себе в даний момент), ідеальне Я (те, яким суб'єкт, на його думку, повинен був би стати, орієнтуючись на моральні норми), динамічне Я (те, яким суб'єкт має намір стати), фантастичне Я (те, яким суб'єкт хотів би стати, якби це було можливо) та ін. Становлення Я-концепції у кінцевому рахунку зумовлене широким соціально-культурним контекстом. Я-концепція — важливий структурний елемент психологічного складу особистості, який формується у спілкуванні та діяльності [7; 9; 18].

Більшість дослідників підкреслювали, що, на відміну від «образу Я», Я-концепція включає в себе оціночний аспект самосвідомості [3; 10; 18]. Це динамічна система уявлень людини про себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на дану особистість. Теоретичні погляди на Я-концепцію викладено в роботах У. Джемса, Ч. Кулі, Дж. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса, Р. Бернса та ін. У вітчизняній психології даною проблемою займалися І. С. Кон, В. В. Столін, А. Г. Спіркін, І. І. Чеснокова, А. А. Бодальов, Ю. М. Орлов, Б. Г. Ананьєв та інші.

Досить цікавими в контексті дослідження проблем само-детермінації є роботи представників інтеракціоністського напрямку (Дж. Мід, Ч. Кулі). Зокрема, в них підкреслюється, що становлення Я-концепції відбувається під дією механізму взаємного спілкування з іншими людьми у практичному житті. Символічний інтеракціонізм спирається на три основні положення: 1) люди реагують на навколишнє середовище залежно від тих значень, якими вони наділяють елементи свого оточення; 2) ці елементи є продуктом соціальної взаємодії; 3) ці соціокультурні значення підлягають змінам у результаті індивідуального сприйняття в межах такої взаємодії [21].

Таким чином, акцентується увага на провідній ролі соціальної взаємодії як джерела Я-концепції індивіда. Ч. Кулі стверджував, що особистість і суспільство мають спільний генезис. Особистість визначається соціальними умовами. Ч. Кулі запропонував теорію «дзеркального Я», тобто уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, що істотно впливає на його Я-концепцію. Я-концепція формується методом проб і помилок, у процесі чого засвоюються установки і ролі. Дж. Мід вважав, що процес становлення людського Я є соціальним процесом «всередині» індивіда, в межах якого виникають Я-усвідомлюване і Я-як-об'єкт [21].

Досліджуючи становлення свідомого Я індивіда, Е. Еріксон запропонував генетичну теорію формування его-ідентичності, яку він розумів як продукт певної культури, який виникає на біологічній основі. Характер его-ідентичності визначається особливостями даної культури і можливостями даного індивіда. Джерелом его-ідентичності є «культурно-значиме досягнення». Е. Еріксон визначає его-ідентичність як «суб'єктивне почуття безперервної самототожності» [11; 16; 21], яке заражає людину психічною енергією. Він вказує, що его-ідентичність — це не просто сума прийнятих індивідом ролей, але також і певні узгодження ідентифікацій і можливостей індивіда. Оскільки его-ідентичність формується у процесі взаємодії індивіда з його соціокультурним оточенням, вона має психосоціальну природу. Механізм формування его-ідентичності, на думку Е. Еріксона, протікає, в основному, у сфері несвідомого. Цей процес характеризується динамізмом уявлень про себе, які служать основою постійного розширення самосвідомості і самопізнання. Почуття его-ідентичності є оптимальним, коли людина має

внутрішню впевненість у напрямку свого життєвого шляху. У процесі формування ідентичності важливим є не стільки конкретний зміст індивідуального досвіду, скільки здатність сприймати різноманітні ситуації як окремі ланки єдиного, безперервного в своїй послідовності досвіду індивіда [21].

Особливістю гуманістичного напрямку психології є розуміння людини з позицій суб'єкта (а не з позицій зовнішнього спостерігача). Це означає, що ретельному аналізу підлягає те, як індивід сприймає себе, який вплив на поведінку здійснюють його потреби, мотиви, почуття, цінності, переконання, тільки йому властиве сприйняття оточуючого. К. Роджерс, представник даного напрямку, вказує, що особистісне «Я» представляє собою внутрішній механізм, який створюється рефлексивною думкою на основі впливу різноманітних стимулів оточуючого. Вже на початковій стадії формування особистісного «Я» навколо нього групуються оціночні та афективні установки, надаючи особистісному «Я» якості «хорошого» або «поганого». Інтеріоризація цих оціночних моментів здійснюється під впливом культури, інших людей, а також і самого «Я» [16]. К. Роджерс вважав природу людини, по суті, позитивною і такою, що рухається до зрілості, соціалізації та самоактуалізації. Людина живе головним чином у своєму індивідуальному і суб'єктивному світі. Одним із положень теорії цього видатного психолога є те, що «Я-концепція» виникає на основі взаємодії людини з оточуючим середовищем, особливо з соціальним. Здорова особистість, котра відчуває психологічну свободу, відкрита для досвіду і може діяти в позитивній, довірливій і конструктивній манері [16].

Оціночний характер Я-концепції підкреслював і Р. Бернс, визначаючи її як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їх оцінкою. Він вказує, що Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що представляє індивід, але й те, що він про себе думає, як дивиться на своє діяльне начало і можливості розвитку в майбутньому [21]. Виділяючи когнітивну, оціночну і поведінкову складові Я-концепції, Р. Бернс розглядає останню як сукупність установок особистості, спрямованих на себе. Я-концепція відіграє, на його думку, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань щодо себе.

Функцію «джерела очікувань» аналізує також М.Ю. Орлов, наголошуючи, що в Я-концепції запрограмовано те, якою

повинна бути поведінка людини. Він вважає, що Я-концепція усвідомлюється частково і це усвідомлення відбувається через поведінку суб'єкта. Але Я-концепція частково існує і в не-свідомій формі. Я-концепція дає поведінці відносно жорсткий стержень і орієнтує її (наприклад, на роль «хорошого учня» чи «жорсткого керівника») [8].

Таким чином, самосвідомість має своїм «продуктом» Я-концепцію, яка є також важливим чинником детермінації поведінки людини. Я-концепція є результатом розвитку індивіда, становить центральне ядро особистості і відображає її суб'єктивну сторону. «Я» наповнене різноманітними образами і зумовлене широким соціально-культурним контекстом. Становлення самосвідомості відображається на формуванні і розвитку «Я», яке є також і критерієм розвитку індивідуальності. Рівні самосвідомості визначаються рівнями активності людини і характером провідних потреб суб'єкта на кожному із цих рівнів. Тобто Я-концепція – це таке внутрішньоособистісне утворення, яке багато в чому визначає спрямованість діяльності, поведінки в ситуаціях вибору, специфіку контактів з людьми, а отже, і особистісну самодетермінацію.

3. Основні параметри особистісного розвитку, які характеризують самодетермінаційні процеси в підлітковому віці

Підлітковий вік відіграє надзвичайно важливу роль в особистісному становленні. За своєю психологічною сутністю підлітковий вік належить до бурхливих періодів життя, що характеризуються інтенсивним розвитком самосвідомості і становленням Я-концепції (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Б. Г. Ананьєв, Р. Бернс, І. С. Кон та ін.). Активізація у підлітка інтересу до себе, свого внутрішнього світу відбувається на фоні значних фізіологічних змін. Стосовно цього Л. С. Виготський зазначав, що самосвідомість підлітка є феноменом, який біологічно обумовлений та соціально підготовлений всією попередньою історією розвитку дитини [4]. Тобто формування самосвідомості в цей період онтогенезу є закономірною стадією розвитку особистості, яка виникає з попередніх стадій і тісно з ними пов'язана. Л. І. Божович також вказувала на те, що криза підліткового віку обумовлена виникненням у цей період нового рівня самосвідомості, характерними рисами якого є потреба

пізнання себе й оцінка своїх якостей і можливостей. Розходження між усвідомленими уявленнями про себе і прагненнями підлітка, з одного боку, і реальним положенням, з другого, обумовлює особливості поведінки підлітка [4].

Зміст самосвідомості включає не тільки попередній досвід (наприклад, фактичні досягнення особистості), але й усвідомлення актуальних можливостей і також проектування свого майбутнього через постановку певних цілей і шляхів їх досягнення. Тобто самосвідомість – це складне утворення, в структурі якого виділяють різні компоненти (самооцінку, рівень домагань, самовідношення, «Я-концепцію» та ін.). Зокрема, рівень домагань (як особливе утворення самосвідомості) не тільки розкриває індивідуальні особливості мотивації досягнення, а й тісно пов'язаний з цільовою структурою особистості [2; 5].

При дослідженні процесів особистісної самодетермінації, необхідно визначитися в тих параметрах особистісного розвитку, які будуть вивчатися в контексті самодетермінації. Зауважимо, що особистісний розвиток є одним із найбільш складних предметів психології. Про його складність може свідчити, зокрема, велика кількість концепцій особистості і, відповідно, велика кількість різних параметрів особистісного розвитку. В практичній психології вихід із цієї ситуації великого різноманіття знаходять в тому, що виокремлюють ті параметри особистісного зростання та розвитку школяра, які, по-перше, є значимими для індивіда, який розвивається; по-друге, були б припустимі з точки зору більшості особистісних концепцій; по-третє, могли б бути забезпечені максимально несуперечливою системою методичних засобів [4; 6; 13]. Хоча такий підхід може здаватися дещо синкретичним, але в той же час він не претендує на статус психологічної теорії, а є тільки підставою для практичної роботи.

Аналіз літератури та практики роботи найбільш кваліфікованих шкільних психологів дозволив нам виділити п'ять основних параметрів, які характеризують особистісний розвиток дитини за умов шкільного навчання [4; 6; 9]. Кожний з цих параметрів є відносно незалежним та набуває різної міри значимості та інтенсивності на різних вікових етапах. Тому з деякою мірою умовності можна говорити, що виокремлені нами параметри є сферами особистісного розвитку дитини у шкільному віці: 1) сфера розвитку мотиваційно-цільових структур; 2) сфера розвитку рефлексії; 3) сфера розвитку уявлень про себе; 4) сфе-

ра особистісних цінностей; 5) сфера соціокультурного самовизначення особистості. Опишемо ці параметри.

Традиційно *сфера розвитку мотиваційно-цільових структур* розкривається, з одного боку, через розширення та диференціацію мотивів поведінки, а з другого — через зміну структур функціональних компонентів усередині системи мотивів [2; 9]. Ми вважаємо, що в практичному плані більш обґрунтованим є вивчення поряд з мотивами і формами цілепокладання (тобто змісту конкретних цілей дії), які є єдиним засобом реалізації мотивів у процесі життєдіяльності. На наш погляд, мотиви і форми цілепокладання є цілісним компонентом структури особистості, яка розвивається.

Як відомо, при вступі до школи мотиваційно-цільова сфера дитини є слабо структурованою та мало диференційованою. Більше того, система мотивів виявляється слабо пов'язаною з діями, які виконує дитина. Поступово відбувається розвиток мотивів у напрямках: розширення їх спектра (наприклад, у дітей виникають нові мотиви, які не є характерними для попереднього етапу онтогенезу, відбувається загальне розширення соціальних контактів дитини та ін.); посилення смислоутворюючої функції (тобто мотиви починають задавати не тільки загальну активацію та інтенцію поведінки, але й починають безпосередньо детермінувати процеси постановки конкретних цілей дії. Але такий зв'язок розповсюджується не на всі сфери життя дитини, а, в основному, на учбову діяльність. Саме на цій базі утворюються характерні для учбової діяльності механізми цілепокладання у формі процесів прийняття учбового завдання та попередньої здібності прийняття учбових задач); конкретизації та опредмечування (тобто мотиви набувають форми стійких інтересів особистості і проявляються в здатності дивуватися, в бажанні пізнавати нове, в почуттях «компетентності», допитливості тощо).

Суттєвим є те, що розвиток мотиваційної сфери відбувається не тільки щодо провідної учбової діяльності, але охоплює практично все коло соціально значущих зв'язків та стосунків дитини, тобто є дійсним показником її особистісного розвитку [2; 4; 5; 12].

Як вже підкреслювалося, *рефлексія* є центральним психологічним механізмом, що забезпечує процеси саморозвитку особистості. Треба зазначити, що науковці до сих пір спереча-

ються відносно початкових етапів і форми виникнення рефлексії в онтогенезі. Причому розбіжність думок з даного питання величезна й охоплює період від 2 до 10 (11) років [6; 8; 12; 14]. Ця розбіжність пов'язана з труднощами визначення рефлексії. Ті дослідники, які не відмежовують рефлексію від простих актів самосвідомості, відносять її виникнення на більш ранні етапи онтогенезу; а ті психологи, які розглядають рефлексію як особливий механізм самосвідомості, відносять її виникнення до більш пізнього віку. Другий підхід уявляється більш продуктивним. Ми вважаємо, що рефлексія – це не тільки фіксація у свідомості простого факту власних дій (розумових або практичних), а особливий механізм, який дозволяє суб'єкту здійснювати дії над власними діями. Дитина 6-7-ми років практично не володіє здатністю до рефлексії, та, як показано в численних дослідженнях, завдяки оволодінню формалізованими знаннями й учбовими діями ця здатність інтенсивно формується в період молодшого шкільного віку.

Підкреслимо, що, як правило, рефлексія формується й первинно існує тільки як фрагмент учбової діяльності дитини, не виходячи за її межі. Приблизно до 9-ти років формується як особлива форма контролю та оцінки, а саме як рефлексивний контроль та прогностична оцінка. Діагностика особистісного розвитку та, що найголовніше, прогнозування й корекція передбачають обов'язкове врахування виникнення рефлексивності, бо на наступних етапах особистісного розвитку ця здатність набуває особливого значення.

Сфера розвитку уявлень про себе проявляється в структурі «образу Я» (тобто в системі уявлень особистості про себе). «Образ Я» є складовою частиною самосвідомості особистості, що фіксує відносно стійкі уявлення індивіда щодо себе та свого місця в світі, своїх провідних стосунків, психологічних якостей тощо. Встановлено, що розвиток «образу Я» найтіснішим чином пов'язаний із включенням дитини в диференційоване і змістовно обґрунтоване (в більшій чи меншій мірі) оцінне середовище, характерне для шкільної ситуації. Внаслідок цього найбільш загальні уявлення про себе (які існують у дошкільників) наповнюються предметним змістом, диференціюються та структуруються за мірою значущості. В той же час змістовне неспівпадіння зовнішніх оцінок (від вчителів, однокласників, батьків та інших) призводить до виникнення протиріч у середині «образу Я».

Уже в молодшому шкільному віці виникає розщеплення «образу Я» на ряд форм. Зазвичай виділяють «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-фантастичне», «Я-бажане», «Я-очікуване», «Я-уявне». Між цими підструктурами «образу Я» також з необхідністю виникають протиріччя, які можуть бути деструктивно-конфліктними (що призводить до виникнення невротичних станів у дитини), дисгармонійними або продуктивними. Подолання цих протиріч самостійно або за допомогою психолога є необхідною умовою особистісного росту дитини [4; 5; 7; 18].

Сфера особистісних цінностей визначає основні смислоттєві орієнтації та установки (усвідомлювані і неусвідомлювані). Як відомо, цінності є одними з найважливіших регуляторів поведінки людини. В них фіксується особлива значущість для конкретної особистості тих чи інших предметів (матеріальних або ідеальних). Найчастіше в психології цінності розкриваються через уявлення людини щодо найбільш бажаного, привабливого та важливого для неї. Однак такий підхід до цінностей є малопродуктивним, оскільки, по-перше, цінності далеко не завжди адекватно усвідомлюються особистістю, та, по-друге, в умовах психологічного обстеження людина завжди прагне «прикрасити» себе, тобто декларує соціально привабливі цінності, які для неї насправді не є важливими. Для дітей (в тому числі і підліткового віку) характерною є невелика усвідомлюваність цінностей. Тому при їх вивченні використовують непрямі або проективні методики.

Сфера соціокультурного самовизначення особистості виражається в прийнятті систем норм та ставлень на різних культурних, субкультурних та соціально-групових рівнях. Зауважимо, що цей термін є досить умовним та визначає особливу підструктуру самосвідомості особистості, яку прийнято визначати як «ми-свідомість». Ця сфера дуже погано вивчена, але всі наявні дані дозволяють визначити її як специфічні форми та засоби особистісного прикріплення індивіда до соціальних груп, історії та культури. Окремі компоненти визначаються через такі поняття, як «референтність», «колективне самовизначення», «класова самосвідомість», «національна самосвідомість» тощо.

У своїх вихідних формах самовизначення особистості здійснюється через просту вказівку на свою причетність до тієї чи іншої соціальної групи. На більш високому рівні самовизна-

чення виявляється в умінні індивіда будувати свою поведінку відповідно до норм тієї чи іншої групи. І на найвищих рівнях самовизначення виявляється як здатність рефлексивного виділення соціокультурних цінностей та прийняття їх як регуляторного принципу щодо власної життєдіяльності.

У молодшому шкільному віці у більшості дітей складається тільки перший рівень особистісного самовизначення, в підлітковому віці — отримують розвиток здібності, характерні для другого рівня. Молодший школяр у своїй свідомості починає виходити за рамки безпосереднього соціального оточення як по вертикалі (в плані соціальної, етнічної й культурної належності), так і по горизонталі (в плані більш усвідомленої побудови й розмежування формальних та неформальних групових стосунків. Саме в цьому віці складаються психологічні механізми, що забезпечують особистісний розвиток дитини за рахунок диференціації груп належності та референтних груп. Однак вказана диференціація в цьому віці здійснюється стихійно та майже неусвідомлювано, тобто ті параметри, за якими вона здійснюється, дуже слабо усвідомлюються дитиною.

Сфера особистісного самовизначення нерозривно пов'язана з розвитком, по-перше, основних соціально-психологічних механізмів регуляції поведінки, а по-друге, із становленням характерного для особистості засобу атрибуції відповідальності.

Сучасна ситуація характеризується двома, найбільш часто видимими типами негативних варіантів розвитку цієї сфери. Перший — це рання догматизація уявлень, коли дитина беззаперечно приймає нав'язане дорослими уявлення щодо соціокультурної належності без його подальшої рефлексії. Другий — ігнорування проблем, пов'язаних з відсутністю бажання та інтересу до соціального та культурного оточення, яке виходить за межі безпосереднього соціального оточення [16].

Оскільки, як ми казали, кожний із описаних параметрів набуває різної міри значимості та інтенсивності на різних вікових етапах, більш ретельно розглянемо рефлексію, яка бурхливо розвивається в підлітковому віці і без якої неможлива особистісна самодетермінація. Хоча розвиток рефлексії в цьому віці є закономірним процесом, для його пришвидшення є необхідним певний рівень розвитку та інших особистісних підструктур, а саме: мотивації (поява глибокого і стійкого інтересу до власного внутрішнього світу); саморегуляції (розви-

ток системи оцінок і самооцінок, самоконтролю); когнітивної сфери (ускладнення і поглиблення процесів самопізнання та самоаналізу тощо) [6; 7; 13; 14]. В психологічній літературі виокремлено і основні чинники, які задають як конструктивну, так і деструктивну тенденції в розвитку особистісної рефлексії: ступінь адекватності самооцінки, рівень самокритичності, характер емоційно-ціннісного ставлення до власного «Я», цілісна система уявлень про себе (Я-концепція) [6; 7; 14]. Тобто передумовою особистісної самодетермінації є здатність формувати Я-образи, розуміти свої можливості, перебудовувати, змінювати, коригувати своє реальне Я.

Слід підкреслити, що рефлексія виконує функцію саморегулювання, а точніше забезпечує специфічний вид взаємодії особистості з собою. З появою цього психологічного механізму індивід вже може одночасно бути і суб'єктом поведінки, і об'єктом управління. Тобто такий тип саморегулювання виражається у свідомій роботі особистості в системі «Я – Я», коли ставиться мета щось змінити, розвинути, удосконалити в собі і здійснити послідовну і планомірну діяльність заради цієї мети. Тому у підлітка з'являється певна готовність до самовиховання, яке є однією із сфер, де проявляється самодетермінація особистості. Зокрема, воно виявляється в процесі безпосереднього пристосування дитини до зовнішніх вимог.

Явище самовиховання, зароджуючись в самовиправленні вчинків, визріває по мірі встановлення зв'язків між вчинками та якостями людини, в процесі розвитку самоусвідомлення. Дослідження мотивів молодших школярів, їх суджень про свою поведінку, про свої особистісні якості дозволяє представити шлях встановлення цих зв'язків: через якісну характеристику дітьми своїх вчинків до усвідомлення своєї особистості, своїх якостей як причини цих вчинків [6; 13; 18]. При цьому якісна характеристика вчинку як би привласнюється особистістю, яка починає розглядати цю якісну характеристику як свою власність, а вчинок – як її результат [6; 18].

Розвиток готовності до самовиховання ретельно досліджено в психологічних працях. Так, І.С. Кон доводив, що цей процес розгортається як триступеневий. Спочатку індивід стає спостерігачем своїх думок, почуттів і вчинків. При цьому відбувається інтенсифікація самосвідомості підлітка, яка дозволяє йому помічати різні суперечливості, протиріччя, взаємну не-

сумісність деяких своїх міркувань, дій і принципів. А це в свою чергу активізує внутрішній діалог підлітка, перетворюючи самопізнання на самовиховання, на свідоме формування і закріплення нових бажаних елементів поведінки [9].

Таким чином, оптимальними і найбільш інформативними параметрами, за якими необхідно експериментально досліджувати становлення особистісної самодетермінації у шкільному віці, є наступні: 1) розвиток мотиваційно-цілових структур; 2) розвиток рефлексії; 3) розвиток уявлень про себе; 4) розвиток особистісних цінностей; 5) соціокультурне самовизначення особистості. Особистісна самодетермінація можлива за наявності рефлексивної самосвідомості, становлення якої відбувається в підлітковому періоді онтогенезу. Передумовою особистісної самодетермінації є здатність формувати Я-образи, розуміти свої можливості, перебудовувати, змінювати, коригувати своє реальне Я. Пізнання себе, накопичення знань про себе відбувається в ході життя і діяльності людини. Саме ці знання складають змістовну частину уявлень людини про себе, про свої можливості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 301 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 158 с.
3. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 512 с.
4. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 257-284.
5. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М. И. Боришевский // Киевский государственный педагогический институт имени М. П. Драгоманова. — К., 1992. — 78 с.
6. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. М. Виногородський // Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — К., 1999. — 20 с.
7. Зубкова І. Ю. Я-образ для мене та інших / І. Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 3. — С. 43.
8. История зарубежной психологии. 30-е — 60-е годы XX века. Тексты // Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — Изд-во Московского ун-та, 1986. — 344 с.
9. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.

11. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. — М., 1992. — С. 108-117.
12. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. — Пермь.: Пермский государственный педагогический институт, 1971. — 118 с.
13. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. — 1987. — №5. — С. 129-139.
14. Найденов М.И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / М.И. Найденов // Киевский государственный педагогический институт имени М.П. Драгоманова. — К., 1989. — 23 с.
15. Пророк Н.В. Особистісний і професійний розвиток практикуючих психологів / Н.В. Пророк // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі : Моногр. / С.Д. Максименко (та ін.) // Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. — С. 144-196.
16. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. — 480 с.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психол. — 1986. — №4. — С. 101-109.
18. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-пресс, 1995. — С. 340.
19. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — С. 116-132.
20. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция / В.И. Чирков // Вопросы психологии. — 1997. — №3. — С. 102-111.
21. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 607 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОДЕТЕРМІНОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ВЛАСТИВОСТІ ТА ОЗНАКИ САМОДЕТЕРМІНОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Л. О. Шатирко

ОСОБИСТІСНІ СКЛАДОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПОСТУПУ ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1. Теоретичний аналіз проблеми

Соціальне замовлення сьогодення щодо теорії та практики освіти вимагає розробки освітніх концепцій, адекватних актуальним завданням розвитку суспільства. Сучасна криза освіти має внутрішні причини, пов'язані із втратою смислів освіти, суттєвою зміною пріоритетних цінностей освіти, актуалізацією проблеми вибору цінностей, руйнацією сталих цінностей в галузі освіти й виховання, втратою соціального значення освіти в реальному житті. В свою чергу суспільство робить виклик особистості цілою системою негативних соціальних впливів – деструкцією соціальних регуляторів, традицій, зовнішніх орієнтирів, розширенням соціальних норм за межі суспільної моралі, нав'язливою пропагандою вузькоспеціалізованих на зовнішній успішності соціальних образів та стереотипів.

Ігнорування сутнісних самоджерел людини в теорії та практиці освіти стає ґрунтом формування «залежного типу особистості» – людини, схильної до залежності від батьків, вузького оточення однолітків, тютюну, алкоголю, телебачення, преси, ідеології та міфології. В суспільстві структуруються окремі ніші «залежностей», які стають «харчовим» середовищем маніпулятивних технологій, появи лідерів, що пропонують легкий, «колективний» варіант досягнення життєвих цінностей особистості шляхом відмови від власного «я» на користь колективного.

Отже, існує соціальний запит пошуку адекватних моделей освіти, що зумовлює як позитивні, так і негативні результати, оскільки пильна дослідницька увага, цікаві інновації нерідко характеризуються поспіхом, надмірним організаційним втручанням державних структур. Яким же має бути напрямок змін

сучасної системи освіти, аби вона відповідала змінам умов життя та діяльності суспільства? Яка роль психології в забезпеченні цих змін?

У сучасному суспільстві поступово набирають ваги нові цінності гуманістичного характеру, яким відповідає новий гуманістичний зміст філософського обґрунтування методології освіти. Для цього змісту специфічним є об'єднання багатьох філософських напрямків спільною гуманістичною ідеєю — пріоритету інтересів особистості в її життєтворчості над привнесеними ззовні інтересами. Сучасне філософське розуміння освіти відкинуло ідею диктатури «об'єктивних» вимог й закликала не ламати, не підганяти засобами освіти й виховання дитину до досконалої, ідеальної моделі особистості, а шукати компроміс між протиріччями суспільства й особистості, забезпечувати саморозвиток й саморозкриття особистості, виходячи з положення, що не людина створюється на потребу суспільства, а, навпаки, останнє стає на службу потребам дитини, яка визначає для себе цінність суспільства й має вільний вибір суспільства для себе. В свою чергу дії індивіду, спрямовані на задоволення своїх потреб, одночасно сприяють задоволенню потреб всього суспільства. Відповідно цим ідеям на зміну педагогічному впливу приходить педагогічна взаємодія, діалог, партнерство, орієнтація на реальну свободу особистості, що наближує виховання до особливостей життя дитини, формує ставлення до дитини як до суб'єкта життя, а не засобу досягнення суспільством та державою своїх цілей.

Провідною для гуманістичного напрямку є ідея про те, що необхідним чинником повноцінного розвитку людини є усвідомлене прагнення до максимально можливого розкриття людського потенціалу і його практична реалізація в життєдіяльності, а стосунки людини й освітнього середовища визнаються як взаємно активні, комунікативні й діалогічні. На основі цього діалогу й будується особистістю освітній простір.

В українській педагогічній психології положення гуманістичної психології знайшли широкий відгук і продуктивно розвиваються. Це зумовлено і внутрішньо психологічними причинами, і соціальними, оскільки сучасні уявлення українського суспільства про систему освіти поступово трансформуються, відмовляючись від ставлення до освітнього простору як до нав'язаних соціальною системою форм соціалізації

і професіоналізації індивіда і орієнтуючись на розуміння освіти як процесу в отримання позитивних результатів і перебіг якого індивід має вкласти свої зусилля, особистісні, моральні ресурси та матеріальні засоби. Серед здібностей особистості, на розвиток яких орієнтує освіту сучасне суспільство, одне з найважливіших місць посідають здібності до розгортання безперервного самоосвітнього процесу протягом власного життя, вміння здійснювати самостійний вибір, вміння спиратись на внутрішні критерії оцінки та власні сили, діяти з урахуванням власних психологічних особливостей, вміння людини самостійно скеровувати й організовувати власне життя. Підвищуються вимоги до вмінь людини долати складні, іноді абсолютно невизначені, часто безладні життєві ситуації, швидко пристосовуватись до будь-яких змін, працювати в різних професійних позиціях, вміння вибудовувати гнучкі та різнопланові стосунки з оточуючими, не руйнуючи при цьому внутрішні сутнісні уявлення особистості. Існує запит на людину допитливу, гнучку, активну, яка бажає впливати на події й не втрачає дієвість в складних умовах.

Одним із шляхів подолання кризи сучасної традиційної, переважно інформаційної, моделі освіти є побудова освітнього простору на основі якісно відмінної психологічної парадигми, зорієнтованої на вихід за межі розуміння психіки як відображення об'єктивної реальності в напрямку розуміння психіки як самодостатньої системи розгортання буття людини в часі та просторі через смисловий системний світ особистості. Мета освітньої моделі, побудованої на основі розуміння психологічних механізмів перетворення світу культури в світ особистості, полягає в організації особистісно значущого навчання, спрямованого на набування смислів як елементів особистісного досвіду, а не лише засвоєння знань. В свою чергу важливою передумовою успішності освіти для особистості і для суспільства є сформованість суспільної думки на користь освітнього простору як запоруки особистісного зростання. В означеній парадигмі головним результатом будь-якого етапу, елемента, форми освіти має бути зміна системи життєвих цінностей, особистісної і соціальної позиції, перебудова провідних мотивів суб'єкта освітнього процесу, кардинальні зміни особистості в цілому [2; 3; 8].

Внутрішня тенденція розвитку сучасної педагогічної науки та практики, пріоритети соціокультурної модернізації системи

освіти відображають розуміння психіки в контексті багатомірного буття людини в багатомірному світі (В.П. Зінченко) та уявлень про педагогіку, що має за мету створення умов становлення багатомірного світу людини, в яких учень, спираючись на отримані знання про навколишній світ, формує світ у собі [8; 9]. Загальною тенденцією руху цього напрямку психології є позиціювання від вивчення людини як ізольованого об'єкта до усвідомлення нерозривного зв'язку людини зі світом, в якому здійснюється його життєдіяльність і в якому система виховання розглядається як створення умов, що дозволяють розкрити творчий потенціал людини шляхами самопізнання.

Означена парадигма дозволяє сформулювати концепцію особистісного розвитку людини відповідно до нових історичних обставин, які вимагають розвитку творчих здібностей людини у вирішенні проблем, ініціативи, високого інтелекту, широкого світоглядного об'єкту. Разом з тим ця концепція покликана змалювати не лише далеку й ближню перспективи існування людини, але й зуміти сформулювати шляхи та методи особистісного зростання, розвитку, самовдосконалення. Для системи освіти, що відповідає цим теоретичним уявленням головним є не надання інформації про ідеальну модель устрою світу, а допомога людині в побудові власного життєвого шляху в умовах непевного, непередбачуваного світу, в умовах, коли людина може впливати і коли не завжди може впливати на нього. Отже, важливим є навчити молоду людину жити в такому світі, яким він є і яким може скластися на його життєвому шляху.

Від початку ХХІ ст. педагогічна психологія, як, власне, і вся психологічна наука, переживає певну кризу, яка розповсюджується і на її методологічні підґрунтя. В педагогічній психології на теренах колишнього Радянського Союзу дещо втратили свої непохитні позиції і вимагають свого подальшого методологічного розвитку потужні продуктивні психолого-педагогічні концепції П.Я. Гальперіна, Н.О. Менчинської, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка. Разом з тим практичні та теоретичні напрацювання цих концепцій відображають кращі традиції теорії та практики світової освіти в цілому і здатні стати бар'єром спекулятивних маніпулятивних інновацій.

Відповідаючи на запити суспільства в освітньому просторі, психологічна наука готова дати відповіді щодо психологічних особливостей становлення особистості в різні вікові періоди та

щодо способів розгортання потенційних вікових можливостей засобами відповідної організації навчального простору — навчально-виховного процесу дошкільної та середньої освіти, вищих навчальних закладів, психологічних рекомендацій щодо організації процесу самоосвіти.

Аналіз науково-психологічних досліджень, пов'язаних з вивченням саморозвитку, демонструє велике розмаїття як методологічних позицій різних авторів, так і атрибутивних характеристик, які приписуються саморозвитку, що свідчить про неоднозначність даної феноменології. Невірним було б трактування про абсолютну новизну й незалежність утвердження нових методологічних підґрунть. Аналіз психічних явищ через призму вільної дії відображає магістральну історичну тенденцію психологічної науки вивчення людини незалежної, із власними цілями та смислами. Ідея вільної дії людини, яка визначає цю дію в своїй феноменологічній представленості, може бути знайдена в роботах представників різних психологічних напрямків і різних історичних періодів [2; 3; 4; 11; 14; 19; 23; 25].

Українська психологія має вагому традицію цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за стійкість людини в життєвих обставинах, незалежність від впливів, спротив несприятливим обставинам, за вміння робити власний відповідальний вибір і його дотримуватись, незалежно від негативних впливів. Ми знаходимо найповніший перелік цих характеристик і спроби їх глибокого філософського й психологічного осмислення у представників школи Києво-Могилянської академії в XVIII ст. Ґрунтовно розглядається «Твердість духу в небезпеках, сила духу, упевненість, терпеливість і стійкість» Сильвестром Кулябкою [24].

Касіян Сакович [23] вважав, що всі знання про природу зовнішню потрібні людині для пізнання власної природи, власного життєвого призначення, для індивідуального самовизначення. Він прагнув своєю працею «Про душу» допомогти молодій людині пізнати себе, визначити свій життєвий шлях, розуміючи пізнання людиною себе вищою ціллю пізнання. Також К. Сакович розглядає проблему волі як сили душі; свободу й волю людини він підносить, вказуючи, що без власного бажання людини навіть Бог не зможе їй допомогти. К. Сакович однозначно є на боці самодетермінації людського життя в тлумаченні причин

ганебних вчинків людини, доводячи, що такі вчинки не можуть бути детерміновані Богом.

Активно розглядалися проблеми життєвого вибору людини, прийняття рішення, досягнення поставленої мети і в працях Інокентія Гізеля [24], де він зазначає, що свобода реалізується на основі вибору; свободу тлумачить як передумову відповідальності, обґрунтовує ідею про зв'язок свободи волі із самовизначенням людини. Воля, за Гізелем, самодетермінується як психічне начало.

У працях С. Яворського [24] воля — самосвідома дія, яка виявляється у самовизначенні особи, її самостворенні, тому є актом вільним.

Г. Сковорода [21] особливу увагу приділяв аналізу проблеми спрямування людини через самопізнання до досягнення власного життєвого призначення. Його ідеї — «Світ ловив мене, та не спіймав», «сродственної праці» долучились до лейтмотиву психологічних шукань багатьох діячів Києво-Могилянської колегії.

У продовження цих ідей П. Р. Чамата досліджував проблеми самопізнання та самосвідомості в теоретичному русі психології в збірниках статей «Нариси історії вітчизняної психології» (1952-1959) [21].

Г. С. Костюк зазначав, що справжнє мистецтво виховання виявляється там, де воно спирається на прояв саморуку, ініціативності, самостійності, творчої активності [11].

Особливо цікавого ракурсу набуває проблема стійкості та незалежності людини в площині проблематики вчинку, яка на надзвичайно високому теоретичному рівні ґрунтовно опрацьована В. А. Роменцем.

Еволюція психологічної думки зі спробами поведінкових підходів принесла багато аргументів на користь висновку про свободу вибору як неодмінну умову ефективної діяльності людини, на користь розуміння психіки як засобу виходу за межі наявної ситуації, що забезпечує розумну, незалежну дію, вільну поведінку.

До сутнісної, смислової сфери особистості в аналізі взаємозначення людини і світу звертається С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, які заклали в сучасній психології ідею розуміння людини як суб'єкта власного життя [3; 21]. Розглядаючи стратегії життя, К. О. Абульханова-Славська визна-

чає стратегію самовдосконалення (саморозвитку) як розвиток здібності до раціональної організації часу, прагнення до роботи в складних для себе режимах, що сприяє вдосконаленню своїх можливостей. Ця тема також була сферою наукових поглядів М. М. Бахтіна [4]. Основний напрямок руху психологічної думки цих мислителів ішов від антропологічного ракурсу розгляду психічної реальності до онтологічного, тобто від людини до буття людини.

У західній психології спроби пошуку нових методологічних підґрунть, опозиційних традиційному, академічному, орієнтованому на природничо-науковий ідеал знання способу вивчення психічної реальності, знайшли своє вираження в роботах представників гуманістичної психології (Г. Оллпорт, Г. Мюррей, Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс) [14]. Системоутворювальною проблематикою ідея самостворення була задекларована також школами гуманістичної психології через окреслення принципів напрямків психологічного аналізу в межах теорій суб'єктної причинності, зокрема теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан) [17].

В основі сучасних вітчизняних досліджень, здійснюваних у контексті такого підходу, лежить розгорнуте М. К. Мамардашвілі розуміння особистості як суб'єкта дії вільної, яка не виводиться ні з природних, ні з суспільних причин, а самовизначається людиною й здійснюється на основі власного свідомо й вільно прийнятого рішення. В межах цього розуміння особистісна дія — це певні зусилля, праця душі за межами готових схем, способів поведінки, інтерпретації дійсності [9; 19]. Звідси поведінку людини можна зрозуміти лише як історію поведінки, а психологію особистості можна зрозуміти лише як історію розвитку особистості, яка змінюється у світі, який змінюється. На цьому шляху невідворотна поява проблем, які виникають не лише завдяки наявності внутрішніх та зовнішніх перешкод, але й в результаті постановки людиною перед собою надзавдань. Зрештою, які б причини не викликали появу подібної ситуації, вона ставить людину перед проблемою вибору в непевній ситуації, що вимагає орієнтації особистості в складній системі смислоутворюючих мотивів і особистісних смислів. Саме в ситуаціях вільного вибору історія розвитку особистості стає історією відхилених та створених нею альтернатив, а знання, що набуває особистісного смислу, використо-

ується як частина життя. Можливість вибору, ситуацію якого Л. С. Виготський назвав найбільш характерною для оволодіння власною поведінкою, може реалізуватись, але й може лишатись нереалізованою суб'єктом об'єктивною можливістю, оскільки для її реалізації суб'єкту необхідно вміти визначати мету і засоби діяльності й погоджувати їх із власними потребами. Нереалізована можливість вибору відповідає генетично вихідному етапові розвитку довільної дії — дії, що детермінується актуальною ситуацією, зовнішніми стимулами, дії, не пов'язаної із смисловими утвореннями особистості й регульованої ззовні. Вибираючи, людина починає розуміти свою окремість, єдиність в світі, свою неповторність, вона починає розуміти й неповторність, єдиність своїх дій, своїх вчинків, а отже, отримує аргумент на користь відповідальності за свої вчинки. Разом з тим стає спроможною визнати такі ж права та обов'язки за іншою людиною. Варто згадати думку М. М. Бахтіна про те, що на відповідальний вчинок здатна людина, яка усвідомила свою єдиність та неповторність в цьому єдиному для неї світі [4; 21].

Психологічна думка поступово випрацьовувала розуміння людського буття як такого, що не детермінується об'єктивно; постає новий принцип детермінації, який полягає в тому, що людина діє як істота самодетермінована й саморегульована. Суть такої саморегуляції полягає в рефлексії людиною ситуації власного вибору, в тому, що людина бачить і усвідомлює варіанти, альтернативи своїх дій. Істотний момент саморегуляції й самодетермінованості полягає в тому, що людина може вибрати не кращий, а саме будь-який варіант. Людини є відповідальною за своє буття й самостійно у повній самотності буде, випрацьовує свій власний вільний задум, і буде своє життя відповідно до цього задуму. Поступово формуються риси особистості, які допомагають людині відокремити себе від інших, порівняти себе із собою колишнім і майбутнім. Отже, для індивідуального поступу людини в освітньому просторі надзвичайно важливими є риси особистості, що забезпечують вихід за межі наявної ситуації, забезпечують подолання зовнішнього тиску і самостійний вибір шляху серед наявного простору або побудову нового освітнього простору. Важливо, що вибір і побудова здійснюються на основі власних внутрішніх критеріїв, на основі власних смислів. Ідея самопізнання, відображаючи тен-

денції мінливого світу, здатна забезпечити готовність людини до безперервної освіти.

Для сучасної психології усталеним є розуміння зв'язку особистісних характеристик із здатністю діяти відповідально й незалежно (С.Л. Рубінштейн, 1946/2000; К. Роджерс, 1961/1994; А. Маслоу, 1999; К. Юнг, 1996; В.А. Петровський, 1997; О.О. Леонтьєв, 2001; В. Франкл, 2005; Д.О. Леонтьєв, 2007; Bugental, 1999 та ін.). Означене розуміння лежить в основі виникнення багатьох сучасних концепцій, побудованих на різних методологічних підґрунтях, які разом з тим демонструють дослідницькі результати, що піддаються співставленню, й констатують певну нову психологічну реальність. Хоча в межах різних наукових парадигм ця реальність описується з допомогою різних понятійних конструктів, і для позначення цієї феноменологічної сфери залучається досить широкий термінологічний ряд, вона, в принципі, конституює близькі за змістом явища. На сьогодні психологічна наука використовує, опрацьовує значний ряд понять, що певною мірою відповідають зазначеній проблематиці. Всі вони пов'язані з найсуттєвішою стороною особистості, її смислами, цінностями, мотивами. До їх числа відносяться поняття автономії, волі, локусу контролю, стійкості, відповідальності, контролю за подіями, контролю за дією, життєстійкості (hardiness С. Мадді) [17]. Дослідження останніх років, здійснені в контексті різних наукових підходів, суттєво поглибили уявлення про особистісні чинники успішності діяльності. Так, експериментальні дослідження в межах феноменології процесуальних та атрибутивних характеристик особистісного потенціалу, мотивації досягнення, саморегуляції діяльності, життєстійкості переконливо обґрунтовують істотні кореляційні зв'язки між успіхами людини, результатами діяльності та особистісними характеристиками, які забезпечують ефективне використання здібностей: механізмами динамічної стійкості та ефективності діяльності в освітньому просторі, мотивацією як ключовим джерелом відмінностей між окремими людьми в досягненні успіхів, особистісним смислом діяльності, уявленнями про власні можливості, впевненістю і переконаністю в своїх можливостях [7; 10; 16; 20].

Проблема психологічних чинників і механізмів динамічної стійкості та ефективності діяльності особистості в мінливому світі стала для сучасної психологічної науки певною мірою

напрацьованою й загально визнаною. На сьогодні актуальним постає питання формулювання ідеї сутнісних сил особистості на рівні психологічного поняття, яке може бути підданим систематизованому емпіричному дослідженню, операціоналізуватися. Одним із продуктивних кроків у цьому напрямку є введення Д.О. Леонтьєвим [15] на основі синтезу філософських ідей М.К. Мамардашвілі, П. Тілліха, Е. Фромма, В. Франкла для інтегрального позначення цього базового виміру поняття особистісного потенціалу – комплексного психологічного конструкта, який прямо не корелює з інтелектуальним розвитком, глибиною та змістом внутрішнього світу, з творчим потенціалом, разом з тим описує специфічні риси особистості.

Варто зазначити, що поняття особистісний потенціал певною мірою термінологічно перетинається з традиційною психологічною проблемою потенційних можливостей особистості, реалізації цих можливостей, яка на різних рівнях розглядалась в працях Б.Г. Ананьєва, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна [5]. В їх дослідженнях на основі розробки категорій «актуальні та потенційні характеристики людини», «актуальні здібності», «актуальна ситуація» розглядається процес перетворення об'єктивних можливостей в суб'єктивні можливості особистості, підкреслюється особлива роль активності особистості в цьому перетворенні. Поняття потенційних можливостей стосовно психіки в цілому й особистості, зокрема, розглядалось в працях Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва, Л.І. Божович у контексті джерел смислотворення та перспектив розвитку особистості. Значною мірою ці підходи ґрунтувались на концепції Л.С. Виготського про зони актуального та ближнього розвитку, в контексті якої зона актуального розвитку відображує поточний рівень розвитку здібностей та новоутворень індивіда, а потенційні можливості розвитку відображаються через зону ближнього розвитку.

Запропонована Д.О. Леонтьєвим [15] система конструктів, що відповідають особистісному потенціалу, описує психологічні прояви, зумовлені особистісними прагненнями людини, а не ситуативними чинниками або соціальними вимогами. До таких проявів відносяться: можливість людини вийти за межі конкретної ситуації, в якій вона знаходиться; можливість абстрагуватися від безпосередніх зовнішніх впливів; вміння людини здійснювати вибір на основі власних внутрішніх критеріїв; вміння бути критичним щодо власних імпульсів та бажань; вміння людини

бути причиною власних вчинків; вміння людини формулювати принципи та закони власного життя. Отже, прояви особистісного потенціалу пропонується досліджувати на основі вивчення наступних психологічних конструктів: особистісна автономія (Е. Десі, Р. Райан), осмисленість життя (В. Франкл, Дж. Крамбо), життестійкість (С. Мадді), готовність до змін (Д. Леонт'єв, Д. Сапронов), толерантність до невизначеності (Д. Мак-Лейн), орієнтація на дію (Ю. Куль), особливості планування діяльності (Е. Мандрикова), часова перспектива особистості (Ж. Нюттен, Ф. Зімбардо) [10; 15; 16; 20]. Слід зазначити, що жоден з конструктів не можна назвати однорідним, наприклад, в автономії виділяють її реактивну і рефлексивну форми, які проявляються в різних поведінкових паттернах [17]. Завдання емпіричного вивчення особистісного потенціалу потребує аналізу поняття на рівні визначення його емпіричних проявів. У зарубіжній психології вже кілька десятиліть розробляються методики рівнів прояву психічних характеристик, які пов'язані з поняттям особистісного потенціалу [10; 16; 17; 20]. Хоча питання про те, яку реальність відображають методики, залишається не остаточно з'ясованим, беззаперечними є результати багатьох досліджень, які показують значущість цього показника в освітньому процесі. У вітчизняній психології традиція експериментального дослідження означеної проблематики лише закладається.

Поряд з тим, що термін «особистісний потенціал» як мета освітнього процесу й цінності увійшов в реалії масового педагогічного процесу задовго до його понятійного аналізу в психологічних теоріях, в освітньому контексті конструкти особистісного потенціалу різняться рівнями теоретичного та практичного опрацювання, що залишає відкритим питання, яка складова особистісного потенціалу є ключовою, системоутворювальною в освітньому контексті в окремі вікові періоди? Експериментальні дослідження останніх років свідчать, що значною мірою предиктором успіху є не стільки обдарованість, рівень інтелекту, скільки особистісні риси, які забезпечують ефективне використання здібностей, можливостей та знань. Беззаперечним чинником збереження особистістю ефективної діяльності в складних життєвих ситуаціях розглядається життестійкість (resiliency, hardiness), яка розуміється як система переконань про себе і оточуючий світ, що дозволяють людині витримувати й ефективно долати життєві випробування, зна-

ходити рівновагу після невдач, зберігати емоційну стабільність в складних ситуаціях [17]. Разом з тим в освітньому контексті представленість напрацювань дослідження феномена життєстійкості обмежується теоретичними уявленнями про важливу складову для успішної й свідомої побудови освітнього саморуху в освітньому просторі. Аналогічним є рівень розробки проблеми толерантності до невизначеності в системі освіти. Толерантність до невизначеності розглядається як характеристика особистісної саморегуляції, тісно корелює з креативністю та готовністю до ризику, є необхідною складовою процесу прийняття рішень і відображає здатність витримувати невизначеність, неструктурованість, непрогнозованість ситуації, долати складності, що притаманні таким ситуаціям; при цьому зберігати ефективність діяльності й емоційну, психологічну стійкість (Е. Г. Луковицкая) [16].

Безпосереднє продуктивне вивчення в освітньому аспекті особистісного потенціалу потребує теоретичного довизначення його атрибутивних і процесуальних характеристик й експериментального пошуку. Для успішного вивчення проблеми необхідно знайти максимально евристичну парадигму, яка разом з тим вказувала б шляхи операціоналізації поняття й, отже, можливого використання його для вирішення практичних завдань.

Педагогічна психологія, відображаючи загальнопсихологічні тенденції, до визнання ідеї внутрішньої самодетермінованості розвитку людини шляхом теоретичних та практичних зусиль йшла протягом всього ХХ століття. В контексті методологічного обґрунтування проблеми саморуху людини в освітньому просторі не можна сказати, що сучасне трактування проблеми в парадигмі самодетермінації особистості відірване від традиційного широкого контексту психолого-педагогічної науки або повністю перекреслює здобутки широківідомих продуктивних психолого-педагогічних концепцій. Ця проблематика безпосередньо ґрунтується на теоретичних здобутках вітчизняної педагогічної психології, значною мірою ідеї сутнісних сил особистості відображені в багатьох відомих концепціях. Але сучасне осмислення проблематики, збагаченої емпіричними досягненнями останніх років, включенням напрацювань вітчизняної психологічної науки в світовий науковий контекст, можливостями використання нового психологічного інструментарію зумовлює необхідність спеціального теоретич-

ного та емпіричного психолого-педагогічного доопрацювання, що потребує енергії та зусиль.

На наш погляд, потужним продуктивним потенціалом у контексті означеної проблематики залишається концепція розвиваючого навчання, яка стала основою розробки продуктивної експериментально-генетичної стратегії, підґрунтя якої були закладені Л. С. Виготським, й отримали подальшу експериментальну розробку в дослідженнях, під керівництвом Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. К. Маркової, С. Д. Максименка [8; 18]. Суть цього підходу полягає в експериментальному конструюванні процесу психічного розвитку, в експериментальному його моделюванні, що дозволяє віддиференціювати психологічний механізм переходу з однієї стадії розвитку на іншу, не обмежуючись констатацією наявного рівня.

Основний результат учбової діяльності полягає в розвитку дитини як особистості. Доки оволодіння учбовою діяльністю обмежується засвоєнням її операційних структур, якісні зміни психіки дитини носять фрагментарний характер. У даному випадку має місце лише засвоєння умінь та навичок, кількісне нарощування наявних функціональних властивостей індивіда. Таким чином, найбільш загально методологічну орієнтацію розвиваючого навчання можна сформулювати як створення умов для самореалізації дитини, становлення її як індивідуальності, як організацію умов для безкінечного розвитку дитини.

Дослідження, здійснені в контексті стратегії активного формування учбової діяльності, суттєво змінили уявлення про механізми присвоєння дитиною предметної діяльності. Найбільш вагомим здобутком є всебічне теоретичне та експериментальне обґрунтування основних принципів формування — важливості активної дії суб'єкта щодо змісту, який має бути засвоєним, та вирішальне значення взаємодії дитини з іншими учнями. Таким чином, чинниками становлення учня як суб'єкта діяльності виступають як суб'єктна, так і об'єктна організація учбової діяльності в їх складному взаємозв'язку. Розвиток особистості школяра, як суб'єкта діяльності в шкільному віці відбувається в процесі освоєння учбової діяльності як особливої форми учбової активності. Цьому питанню присвячені численні дослідження напрямку, в яких аналізується процес становлення дитини, як суб'єкта власного розвитку, процес поступового перетворення дитини із об'єкта турбот в суб'єкта власного життя, аналізують-

ся кроки, коли дитина «зустрічається з собою», усвідомлює цю зустріч і визначає в своєму житті напрямки практичного перетворення, планування і проектування життєвого шляху.

Оскільки основна увага експериментального вивчення проблеми особистісних характеристик успішності, динамічної стійкості людини в освітньому просторі в нашому дослідженні була сконцентрована на віковому періоді юнацького віку, ми вважаємо також за необхідне долучити до системи теоретико-методологічних координат нашого дослідження випрацьовані на основі суб'єктного підходу уявлення про особистісне самовизначення в єдності двох складових: процесу саморозвитку в ході навчання й накопичення життєвого досвіду і процесу самореалізації в соціально-значущій діяльності [5; 6; 7; 27].

У межах суб'єктного підходу процес особистісного самовизначення розглядається як основа саморуху особистості на будь-якому етапі життєвого шляху завдяки самостійного вибору напрямку розвитку.

У процесі самовизначення в студентському віці переосмислюються й оформлюються нові ціннісні орієнтації, які виконують смислоутворюючу функцію. В контексті реального розвитку й активізації самовизначення об'єктивно виникає необхідність розгортання відповідальності й активності людини, зростає потреба в своїй представленості суспільству, потреба в самореалізації в суспільстві. Актуальним для суспільства й для особистості є завдання пошуку шляхів та механізмів оптимального здійснення потреби у самовизначенні.

У межах зазначених теоретичних настанов, самовизначення й саморозвиток пов'язані із присвоєнням і накопиченням соціального досвіду та соціально необхідних властивостей та якостей людини як суб'єкта діяльності, в свою чергу самореалізація передбачає самопрезентацію людиною суспільству себе через соціально значущу діяльність.

У студентському віці потреба в самореалізації часто поєднується із відчуттям власної безпорадності, недосконалості, невмінням визначити шляхи та способи самопрезентації. Саме освітній простір може допомогти молодій людині усвідомити потребу в самореалізації як найважливішу життєву потребу бути потрібним суспільству, а також усвідомити освіту як простір розвитку й реальної взаємодії з суспільством, на основі чого змінюється оцінка власної соціальної значущості, з'яв-

ляється впевненість в собі і власних силах. Прагнення до незалежної діяльнійшої позиції в поєднанні з готовністю прийняти на себе відповідальність за події, свідомий аналіз подій знижує рівень дезінтеграції в ціннісно-мотиваційній сфері, робить життєву позицію студентів більш активною й спрямованою на реалізацію значущих цінностей, а високий ступінь самоприйняття відкриває більше можливостей для знаходження смислів. Зміна соціальної ситуації стає для багатьох студентів кризовою, сприяє випрацюванню нових стратегій поведінки, прийняттю відповідальності за своє життя, відбувається переосмислення цінностей, пошук нових смислів.

Суб'єктність людини пов'язана із здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Сутнісними властивостями цього процесу є здатність людини управляти своїми діями, творчо перетворювати дійсність, планувати способи дій, реалізовувати намічені програми, контролювати хід і оцінювати результати своїх дій, породжуючи та інтерпретуючи цим нові особистісні смисли.

Психологічним підґрунтям процесу навчання, що забезпечує особистісне самовизначення, є антропоцентровані цінності як психологічний ресурс особистісного зростання, рефлексія як психологічний механізм, що визначає процес смислоутворення й адекватного самоствавлення в процесі навчання. Наразі загально визнаним є ставлення до навчання в системі вищої освіти як до процесу, пов'язаного із зміною системи життєвих настанов учня, зміни соціальної й особистісної позиції, трансформації провідних мотивів, процес, у контексті якого відбуваються системні зміни особистості в цілому. В свою чергу психологічні передумови, пов'язані з особливостями мотивації, смисловими, особистісними особливостями безпосередньо визначають перебіг та успішність перебування студента в освітньому просторі.

У сучасній методології науки особлива увага приділяється свідомості суб'єкта, системі його уявлень про світ, вивченню соціо-культурної реальності через суб'єкта, шляхом аналізу свідомості людини, яка відображує навколишній світ [2; 9; 19]. Вивчення суб'єктивних значень дозволяє з'ясувати зміст феномена освіти, визначити соціальні уявлення про освіту, типові й унікальні для певної категорії учасників освітнього процесу. Разом з тим з огляду на численні практичні запити проблема суб'єктивних значень освіти, за окремими виключеннями, за-

лишається недостньо вивченою, потребує уточнення, додаткових досліджень.

На різних етапах навчання у вищому навчальному закладі, а також після закінчення вища освіта має для кожного свій особливий смисл, і одним із завдань освіти є сприяння зусиллям особистості в пошуках себе, свого шляху, сприяння рефлексії, погляду в себе. Проблематика індивідуальної, особистісної цінності освіти потребує окремого дослідження, зокрема, в контексті означеної нами проблеми пошуку власного освітнього простору, незалежності від зовнішніх обставин, орієнтації на власні критерії, вибір власного шляху.

На основі теоретичного аналізу проблеми визначено основні методологічні настанови: самодетермінація особистості в освітньому просторі розглядається нами, з одного боку, як процес, а з другого — як результат пошуку, породження, інтерпретації, побудови, присвоєння особистісних смислів суб'єктів освітнього простору на основі взаємозв'язку когнітивного та особистісно-сміслового аспектів самопізнання. Взаємодія учасників освітнього простору зумовлює спільне смислове поле, яке є джерелом породження та обміну смислами. В основі здатності людини вибудовувати власний освітній простір, здійснювати індивідуальний поступ в цьому просторі, виходячи з внутрішніх критеріїв, знаходяться особистісні характеристики, які забезпечують саморегуляцію, стійкість та ефективність діяльності, допомагають зберегти її смислові орієнтири.

2. Можливості експериментального вивчення проблеми

Для перевірки теоретичних припущень було виокремлено два напрямки експериментального дослідження: вивчення особистісних характеристик, що сприяють забезпеченню ефективності й успішності діяльності, її динамічній стійкості; вивчення суб'єктної представленості особистісних смислів освітнього простору. Обидві серії експериментального вивчення здійснювались на матеріалі освіти у вищому навчальному закладі.

У *першій серії* емпіричного вивчення проблеми нашого дослідження в межах означених теоретичних настанов було здійснено експериментальне дослідження особливостей прояву особистісно значущих для забезпечення ефективності та успішності учбової діяльності характеристик у студентському віці.

Для визначення відповідних психологічних показників ми використали феномен «особистісного потенціалу» як продуктивну дослідницьку парадигму, психологічні конструкти якої здатні відображати системну організацію тих особистісних характеристик, які пов'язані із забезпеченням ефективності та успішності діяльності. Для вирішення завдань аналізувалась академічна успішність студентів та використовувалась спеціально підібрана відповідно до задач дослідження група методик. У неї були включені методики:

1) Тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонт'єва, О. А. Рассказової;

2) Тест смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д. О. Леонт'єва;

3) Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової.

Тест життєстійкості є адаптацією опитувальника *Hardiness Survey*, розроблений американським психологом С. Мадді [17]. Особистісна перемінна *hardiness* характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність виконання діяльності. Тест життєстійкості включає 45 пунктів та має чотири шкали: життєстійкість, включеність, контроль, прийняття ризику.

Тест смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д. О. Леонт'єва [15] є адаптованою версією тесту «Мета в житті» Леонарда Махоліка і Джеймса Крамбо. Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень і поряд із загальним показником осмисленості життя включає також п'ять субшкал, що надають інформацію про наступні смисло-життєві орієнтації: мета в житті, насиченість життя й задоволеність самореалізацією, а також два аспекти локусу контролю — локус контроль — я й локус контроль — життя.

Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової [20] — діагностичний інструмент для вивчення особливостей самоорганізації діяльності особистості і окремих аспектів структурування людиною свого особистого часу. Опитувальник містить 25 пунктів, 7 шкал: планомірність; цілеспрямованість; наполегливість; фіксація; самоорганізація; орієнтація на теперішній час; загальний показник — характеризує здатність до структурування діяльності особистості в цілому.

Зазначені методики мають великий досвід використання у вітчизняних дослідженнях і характеризуються достатньо високим рівнем валідності та надійності. Дослідження було проведено на студентах другого курсу Гуманітарного факультету НАУ. В загальній кількості було досліджено 93 студенти. Після проведення психологічного дослідження були зібрані дані про академічну успішність учасників дослідження (за результатами зимової та літньої сесій) і учасники дослідження були умовно поділені на дві групи: група А (високої успішності) і група Б (низької успішності).

У даному емпіричному дослідженні в ході статистичної обробки отриманих результатів був використаний t-критерій Стюдента для знаходження середніх значень показників отриманих результатів. Тип розподілу показників був визначений за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова, що дало змогу виявити показники з нормальним розподілом і відхиленням від норми. Для параметрів, що мають нормальний або близький до нормального розподіл, був використаний параметричний критерій — коефіцієнт кореляції Пірсона, який дав змогу визначити наявність чи відсутності кореляції. Для показників, з розподілом відхиленням від норми, були використані методи непараметричної статистики, тобто знаходження кореляційних зв'язків відбувалось за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Розглянемо результати емпіричного дослідження.

Порівняльний аналіз психологічних характеристик двох груп студентів (група А — високий рівень академічної успішності та група Б — низький рівень успішності) свідчить про наявність ряду особливостей. За даними тесту «Життестійкість» в групі А встановлено, що середні значення всіх показників — життестійкості, включеності, контролю, прийняття ризику, знаходяться в межах норми. Разом з тим за шкалами «Прийняття ризику» та «Включеність» наявні результати нижче норми. В групі Б середні значення всіх показників за всіма шкалами знаходяться нижче норми. Отже, як і можна було передбачити, студенти з високим рівнем академічної успішності мають більш виражені показники життестійкості та її компонентів — включеності, контролю, прийняття ризику, що свідчить про наявність у них внутрішніх ресурсів зростання і розвитку, які сприяють підвищенню якості навчання, надають життю цінність і сенс в обставинах освітньо-

го простору, сприяють позитивному самовідчуттю, активному подоланню труднощів, готовності діяти.

За тестом смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д.О. Леонтьєва за шкалою «Цілі» результати більшості досліджуваних групи А знаходяться в нормі та вище норми, що свідчить про наявність у студентів із високою академічною успішністю цілей на майбутнє, які надають їхньому життю осмисленості, спрямованості і часової перспективи. Вони живуть не тільки сьогоднішнім, а й замислюються над своїм майбутнім, планують своє життя. Для групи Б переважна кількість результатів знаходиться нижче норми, і лише незначна частина в межах норми. За шкалою «Процес» більшість результатів знаходиться в нормі та частина вище норми, що свідчить про інтерес до життя та емоційну насиченість життя, студенти отримують задоволення від процесу життя та вважають своє життя наповнене смыслом. У групі Б більшість результатів менше норми, що дозволяє зробити висновок, що студенти не задоволені своїм життям на сьогоднішній день, не відчувають емоційної насиченості та інтересу до сьогоднішніх обставин життя. За шкалою «Результат» для групи А і для групи Б отримані результати знаходяться в нормі. За шкалою «Локус контролю — Я» результати більшості досліджуваних в обох групах знаходяться в межах норми, що свідчить про наявність у студентів уявлень про смисл свого життя, про себе як особистість, яка має достатньо свободи, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і поставлених життєвих завдань. Разом з тим в обох групах відчутна кількість досліджуваних мають результати нижче норми, що говорить про слабку віру в свої можливості контролювати події свого життя. За шкалою «Локус контролю — життя» більшість результатів студентів з групи А знаходиться вище та в межах норми, що свідчить про віру в можливість керувати своїм життям, а для групи Б показники за цією шкалою в переважній більшості нижче норми. Аналогічні результати для обох груп отримані й за шкалою «Осмисленість життя».

За тестом смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д.О. Леонтьєва можна побачити таке співвідношення результатів стосовно норми.

За шкалою «Цілі» результати всіх досліджуваних знаходяться в нормі та вище норми (74 %, 26 %), що свідчить про наявність у всіх студентів цілей на майбутнє, які надають їхньому

життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Вони живуть не тільки сьогоднішнім, а й задумуються над своїм майбутнім, планують своє життя.

За шкалою «Процес» частина результатів знаходиться в нормі (26%), та найбільша частина вище норми (41%), що свідчить про інтерес до життя та емоційну насиченість життя студентів, вони отримують задоволення від, власне, процесу життя та вважають своє життя наповнене смыслом. Але частина студентів, результати яких менше норми (33%), не задоволені своїм життям на сьогоднішній день, не відчувають емоційної насиченості та інтересу до свого власного життя.

За шкалою «Результат» отримані результати знаходяться в нормі та вище норми (35%, 65%). Ці дані відображають задоволеність самореалізацією студентів, позитивну оцінку пройденого життєвого шляху, відчуття того, що прожите життя було продуктивним і осмисленим.

За шкалою «Локус контролю – Я» результати більшості досліджуваних знаходяться в межах та вище норми (39%, 57%), що свідчить про уявлення студентів про себе як «господаря життя», сильну особистість, яка має достатньо свободи вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і поставлених життєвих завдань. І лише маленька кількість досліджуваних мають результати нижче норми (4%), що говорить про слабку віру в свої сили контролювати події свого життя або її відсутність.

За шкалою «Локус контролю – життя» більшість результатів знаходиться вище та в межах норми (52%, 37%), що свідчить про те, що студенти вірять в можливість керувати своїм життям, вільно приймати рішення і здійснювати свої бажання.

За шкалою «Осмисленість життя» всі результати знаходяться в межах та вище норми (11%, 89%), що говорить про те, що студенти достатньо осмислено відносяться до свого життя.

За допомогою t-критерію Стюдента знаходимо середнє значення показників по кожній шкалі окремо для тесту смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д. О. Леонтьєва.

Для виявлення зв'язку смисло-життєвих орієнтацій із показниками життєстійкості студентів визначався тип розподілу для показників за критерієм Колмогорова-Смирнова й знаходились кореляційні зв'язки між показниками шкал із застосуванням непараметричного критерію Спірмена та параметричний критерій Пірсона.

Для обох груп студентів за тестом життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтєва, О. А. Рассказової та тестом смисло-життєвих орієнтацій (СЖО) в адаптації Д. О. Леонтєва знайдена пряма кореляція між шкалами: «Життєстійкість» та «Процес», «Контроль» та «Процес», «Прийняття ризику» та «Процес».

За опитувальником самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової можна побачити наступне співвідношення результатів групи А та групи Б стосовно норми. В групі А показники за усіма шкалами знаходяться в межах норми, а за шкалою «Самоорганізація» — нижче норми. В групі Б всі шкали дають показники нижче норми, і лише за шкалами «Цілеспрямованість» і «Наполегливість» результати знаходяться в межах норми. За результатами шкали «Планомірність», «Фіксація», «Самоорганізація», «Орієнтація на теперішнє» і «Загальний показник» мають нормальний розподіл, шкали «Цілеспрямованість» і «Наполегливість» мають тип розподілу, що відхилений від норми.

За тестом життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтєва, О. А. Рассказової та опитувальником самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової знайдена пряма кореляція між шкалами: «Життєстійкість» та «Планомірність», «Життєстійкість» та «Цілеспрямованість», «Включеність» та «Цілеспрямованість», «Включеність» та «Самоорганізація», «Контроль» та «Планомірність», «Контроль» та «Загальний показник», «Прийняття ризику» та «Орієнтація на теперішнє». Також виявлено, що за тестом життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтєва, О. А. Рассказової та за опитувальником самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової знайдена обернена кореляція між шкалами «Життєстійкість» та «Фіксація», «Контроль» та «Фіксація», «Включеність» та «Фіксація», «Прийняття ризику» та «Фіксація».

Інтерпретація отриманих даних емпіричного вивчення дозволяє зробити висновки про наявність зв'язків між показниками академічної успішності і проявами особистісного потенціалу. Успішні та неуспішні студенти розрізняються за характером цілеспрямованості, контрольованості власних досягнень, мотиваційної орієнтації, організаційних показників діяльності. Успішні студенти позитивно залучені в процес навчання, вміють ставити цілі і наполегливо прямувати до їх досягнення.

Другий напрямок експериментального вивчення проблеми присвячений дослідженню системи суб'єктивних значень учасників освітнього процесу в вищій школі (якого значення надають студенти вищій освіти, чого очікують, чому приходять до ВНЗ, що їм дає навчання) як одного з елементів освітнього простору та кореляційних зв'язків означеної феноменології з конструктами особистісного потенціалу та академічною успішністю студентів.

Як дослідницьку мету нами було визначено вивчення системи суб'єктивних значень вищої освіти для студентів на різних курсах навчання. В даній роботі розглядаються результати емпіричного дослідження суб'єктивних значень вищої освіти студентів другого курсу навчання.

У своєму дослідженні ми виходили з положення, що вища освіта є для студентів термінальною цінністю, цінністю-ціллю, результатом, що має бути досягнутий в процесі навчання в ВНЗ. Метою проведеного експериментального дослідження було вивчення структури і змісту суб'єктивних значень студентів другого курсу про вищу освіту шляхом визначення специфіки конгломерата конотативних значень образу вищої освіти в свідомості студентів. Для її реалізації був підібраний психологічний інструментарій, проведено емпіричне дослідження, здійснено аналіз отриманих даних. Характер дослідницького завдання обумовив певні вимоги добору емпіричних методів, а саме: отримані результати мають дозволяти здійснювати як індивідуальний аналіз, так і узагальнення результатів за однорідною групою і співставлення результатів різних груп; методика має не лише виявляти актуальні уявлення досліджуваних, але й сприяти розвиткові критеріальної бази і вмінь оцінювання, аналізу, рефлексії власних уявлень студентів в освітньому просторі. Та, оскільки метою нашого дослідження було вивчення структури суб'єктивних значень вищої освіти, для нас було важливим виявити такі значення, в яких була б відображена проблематизація образу вищої освіти. Тому використовувалась методика, побудована за принципом семантичного диференціалу, достатньо продуктивний напрямок вивчення особливостей суб'єктивних значень, оскільки семантичний диференціал дозволяє фіксувати «конотативні значення» — особистісні смисли об'єкта, що вивчається, виокремлюючи «конотативні значення» з соціально нормованого когнітивного рівня

[1]. При цьому шкали семантичного диференціалу не описують реальність, а є метафоричним виразом станів і відношень суб'єкта [28]. В дослідженні використовувалась техніка суб'єктивного шкалювання. Основою для формулювання змістовних характеристик, які задають шкали для оцінювання, об'єктами шкалювання виступили категорії, отримані в ході асоціативного експерименту [26], одного з розповсюджених прийомів семантичного аналізу, оскільки асоціативна техніка відображає одночасно і когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями, і систему особистісних смислів [26; 28]. Застосування асоціативного експерименту дозволяє створювати експериментальні ситуації й викликати вербальні реакції через пред'явлення учасникам експерименту завдань. Даний метод дозволяє визначити особистісні конструкти, які відображають суб'єктивні значення певних об'єктів. Елементами були використані уявлення про вузівську освіту. Подальша статистична обробка дозволяє прибрати вплив індивідуальних особливостей і виокремити спільні для групи респондентів аспекти. Виявлені в ході асоціативного експерименту конструкти були використані для укладання переліку оцінювальних шкал.

Організація дослідження.

У дослідженні брало участь 87 студентів НАУ (м. Київ) віком від 18 до 22 років. Дослідження мало кілька етапів. Попередньо проводилось інтерв'ю.

На першому етапі учасники експерименту мали назвати 10 асоціацій, які виникали у них у відповідь на слово «вища освіта». Респондентів не обмежували вимогою формулювати асоціації одного граматичного класу. При обробці даних різні граматичні форми одного й того ж слова об'єднувались в тому випадку, якщо вони не з'являлись одночасно в жодного учасника експерименту. Порядок появи слова в наборі не враховувався через невизначеність психологічних механізмів, що детермінують порядок появи асоціацій.

На наступному етапі дослідження здійснювалось ранжування названих учасниками експерименту слів за частотою використання. В обробці використовувались асоціації, що зустрічались у 3-х і більше респондентів, решта була відхилена як випадкова. Отриманий набір асоціацій розглядався як асоціативна норма досліджуваного нами об'єкта і використовувався для визначення семантичного поля сприймання да-

ного соціального об'єкта (вищої освіти) цільовою аудиторією, оскільки в наборі асоціацій відображаються ті сторони об'єкта, які найбільш рельєфно виступають в свідомості студентів. Окремо слід зазначити, що в перелік семантичних універсалій не потрапили (як такі, що зустрічались у 1-2 респондентів) поняття, які мали нестандартні граматичні форми, оригінальні, сленгові, метафорично гіпербалізовані й образні поняття, комп'ютерна лексика. Одне-два таких оригінальних, індивідуалізованих поняття зустрічались практично у кожного респондента. Спільною рисою цих понять можна назвати позитивне емоційне забарвлення уявлень про вищу освіту, але велика ймовірність, що ці позитивні переживання не стосуються змісту навчання і аж ніяк не пов'язані із професійною підготовкою. Разом з тим використання метафоричних та оригінальних понять у відповідь на вербальні стимули характерно для антропоспрямованої вибірки, а студенти-психологи можуть розглядатись як така вибірка.

За результатами асоціативного експерименту на основі обробки були визначені 30 семантичних універсалій стимулу [26] — асоціацій, які найбільш часто зустрічались у відповідях респондентів, які й склали блок тестових питань. Отже, оцінюваний об'єкт — вища освіта — оцінювався за 30-ма шкалами. Респондентам пропонувалось співвіднести інтенсивність тієї або іншої асоціації зі значеннями відповідних шкал, оцінити свої уявлення про вищу освіту. Була використана 5-бальна шкала з градаціями від -2 до 2, що передбачала оцінку повноти відповідності тієї або іншої характеристики суб'єктивному значенню вищої освіти. Надалі були укладені матриці групової подібності, які піддавались кластерному та факторному аналізу. Отримані дані оброблялись з допомогою пакета статистичних програм SPSS.

Для визначення того, як об'єднуються групами отримані поняття в реальній свідомості студентів і які механізми лежать в основі цього об'єднання, використовувався метод кластерного аналізу, відповідно до яких слова-асоціації на різних рівнях семантичної подібності були об'єднані в три досить великі кластери, кожний з яких відображує певну сторону сприймання студентами вищої освіти. Кількість кластерів була визначена на основі аналізу коефіцієнтів у таблиці агломерації та аналізу графічних результатів кластерного аналізу. Це дозво-

лило зменшити попередній перелік змінних і організувати їх в наочні інформативні структури. За вибіркою були отримані дендрограми, зміст яких подано різними класами подібних семантичних об'єктів (кластерами), що виступають як смислові інваріанти і складають основу конотативних значень образу вищої освіти у респондентів. У дослідженні була виявлена структура категоризації семантичних ознак об'єкта, що аналізувався, результати чітко виділяються за кількома кластерами з досить високим рівнем семантичної подібності. На високих рівнях семантичної подібності визначено три семантичних класи (кластери): форми організації навчального процесу та організаційні структури; комунікативний аспект навчання в ВНЗ; обов'язки та зусилля в процесі навчання. Доля асоціацій, що складає кожний конкретний кластер, відображає значимість даної групи понять у свідомості студентів, а доля респондентів, які висловили асоціації, що увійшли в кластер, свідчить про поширення означених уявлень серед студентів.

З метою виявлення структури уявлень про вищу освіту отримані дані підлягли обробці методом факторного аналізу, оскільки цей метод математичної обробки є досить продуктивним засобом побудови «смислових полів», що об'єднують різного типу уявлення на основі близьких особистісних смислів цих асоціацій у свідомості респондентів. У факторну модель увійшли всі фактори, що мають власне значення більше одиниці, отримана модель має для даної вибірки задовільні показники із загальної дисперсії і з наближення до простої факторної структури. В процесі обробки дані були розташовані в шкали із кількісними показниками їх оцінювання за всією вибіркою: мінімальні, максимальні та середні значення, а також стандартні відхилення. Дані були впорядковані за принципом зменшення абсолютної величини середнього значення, починаючи від шкал, за якими всі респонденти дали одностайну відповідь.

За результатами кластеризації та факторизації визначена й описана специфіка смислових інваріант, що визначають семантику вищої освіти в свідомості студентів. Результати факторного аналізу розширюють та поглиблюють дослідницькі настанови про уяву суб'єктивних значень вищої освіти у студентів.

Отримані результати дають підстави розглядати образ вищої освіти як складне утворення, що функціонує в колективній свідомості як система пов'язаних між собою образів та уяв-

лень. Узагальнення отриманих даних на підставі визначених факторів дає досить цілісне відображення уявлень респондентів про вищу освіту, відображає адекватні уявлення студентів про структуру учбової діяльності.

Для студентів суб'єктивні значення вищої освіти представлені трьома групами категорій. Перша група відображає формальні конкретні ознаки середовища освіти. Всі шкали цієї групи отримали найбільш високі середні значення й незначне середнє відхилення порівняно з іншими групами, що свідчить про однаковість студентів в орієнтації на формально-організаційні характеристики навчального процесу. Зокрема, високі, порівняно з іншими шкалами, абсолютні середні значення стосуються системи оцінювання (поточні та підсумкові оцінки, рейтинги, бали...). Цілком можливо, велика питома вага характеристик, що стосуються системи оцінювання в структурі і змісті уявлень студентів про вищу освіту пов'язана із введенням в сучасній освіті рейтингових систем оцінювання результатів учіння студентів. Друга група понять відображає сферу спілкування в освітньому просторі. В третій групі, яку умовно можна пов'язати із зусиллями в процесі навчання і в яку входять як конструктивні, продуктивні зусилля, які можуть забезпечити успіх в навчанні — постійна робота протягом семестру, оволодіння комп'ютерними технологіями навчання, оволодіння мовами, так і спекулятивні, формальні, соціально негативні зусилля, з допомогою яких студент сподівається «вирішити питання». Для цієї групи характерним є зниження середнього значення і високе стандартне відхилення, що свідчить про суперечливість та неоднозначність орієнтацій для цієї вибірки. Студенти не схильні долати складності в процесі навчання, розраховувати на самостійну організацію.

В усіх групах в ряду понять практично відсутні або займають останні позиції поняття, що описують професію, майбутню роботу, фахові характеристики, професійний успіх. Студенти розглядають вищий навчальний заклад як сферу навчання та спілкування, а оволодіння майбутньою професією не займає значимого місця в системі уявлень студентів про вищий навчальний заклад, вища освіта розглядається як капітал, що сприяє соціальній інтеграції, розширенню сфери спілкування, накопиченню соціального досвіду. Студенти не розглядають вищу освіту як засіб досягнення мети — оволодіння професією.

На перший план в уявленнях студентів про вищу освіту виходять цінності, пов'язані з учбовими успіхами, нерідко формального характеру й будь-якою ціною. Не прослідковується зв'язок між навчанням у ВНЗ і майбутньою професією. Переважна більшість не пов'язують вищу освіту з професійною кар'єрою, цікавою роботою, професійним зростанням. Не представлені поняття «цікава робота», «престижна робота», «робота до душі». Причинами є, можливо, несвідомий вибір спеціальності, велика питома вага загальноосвітніх предметів протягом першого-другого курсів ВНЗ. Вибір професії (профілю навчання, ВНЗ) нерідко носить випадковий характер, зумовлений зовнішніми, формальними, чинниками, що відображає певну проблемність професійного самовизначення в освітній траєкторії школи – ВНЗ – професія, успішність якої вимагає високої відповідальності студента за власний вибір і співвіднесення із соціальними професійними запитами. Студенти увідомлюють мінливість сучасного світу, необхідність адаптуватись до умов середовища, неясність перспектив професійної роботи, мають сумніви, що майбутня спеціальність забезпечить основу добробуту, відчувають невпевненість і тривогу.

Протягом навчання в вищому навчальному закладі, особливо на старших курсах, збагачується сфера уявлень, підвищується критичність щодо ВНЗ, в свою чергу випускники починають пов'язувати вищу освіту з певним рівнем досягнень та результатів. Такі категорії, як відповідальність, професійний обов'язок, виконання обов'язків соціальних та щодо близьких – є характеристиками психологічно зрілої особистості, здатної до рефлексії наслідків безвідповідального ставлення до навчання, даремно витраченого на навчання часу, нехтування обов'язками студента, змарнованих можливостей. У свідомості студентів другого курсу такі категорії, як показали результати нашого дослідження, не представлені.

Змістовний аналіз результатів нашого дослідження дозволив зробити висновки, що в асоціативному ряду вищого навчального закладу такі категорії, як смисл життя, розвиток, майбутнє, пошук власного шляху, мета життя, не займають значимих рангових позицій. Відсутні зв'язки за лінією «смисл життя» – «смисл освіти». Вища освіта для нашої вибірки є, перш за все, засобом, ресурсом, інструментальною цінністю, яка може сприяти досягненню успіху в житті, отриманню певного матеріального та соціального статусу. Визнаючи цінність вищої освіти,

студенти не усвідомлюють перспектив професійного зростання, не пов'язують професію з досягненням успіху в житті.

Зафіксовані результати значно підтверджують існування в нашому суспільстві стандартних стереотипних уявлень про те, що головною метою отримання вищої освіти є диплом як атрибут «соціальної нормальності» людини, а не підвищення компетенцій, професійне зростання. Пропаганда означених стереотипів у ЗМІ, примітивних художніх фільмах, рекламі формують в свідомості молоді викривлені уявлення про природу, призначення освітніх цінностей.

Викликає інтерес емоційний характер асоціацій. В асоціативному ряду уявлень студентів про ВО практично відсутні категорії, що мають негативне емоційне забарвлення або описують негативні емоційні стани. В усіх факторах чітко прослідковується позитивна оцінка вищої освіти через перерахування позитивних характеристик та якостей освіти, відсутність емоційно негативних показників.

Висновки

Результати експериментального вивчення проблеми в парадигмі особистісного потенціалу та в аспекті суб'єктивних значень освіти дають підстави розглядати означені напрямки як досить продуктивні шляхи вивчення особистісних складових індивідуального поступу людини в освітньому просторі.

У ході експериментального вивчення були отримані дані, що описують уявлення студентів про вищу освіту, відображають суб'єктивні значення освітнього простору, основні характеристики освіти в системі суб'єктивних значень даної конкретної вибірки. На підставі отриманих даних можна стверджувати про існування достатньо структурованих і змістовно-окреслених семантичних особливостей вищої освіти, що дозволяє виявляти базисні способи семантизації об'єктів освітнього простору. Тезаурус вищої освіти в свідомості студентів представлений в першу чергу категоріями, пов'язаними з формальними характеристиками організації та комунікативним аспектом процесу навчання. Уявлення про вищу освіту в свідомості студентів пов'язані з почуттями, що мають позитивне забарвлення. Проведене дослідження демонструє існування культурних стереотипів, які значно ініціюють смислові орієнтації студентів в освітньому просторі.

Отримані дані свідчать про наявність зв'язків між показниками академічної успішності і проявами особистісних характеристик. Індивідуальний поступ людини в освітньому просторі визначається особистісними характеристиками, що здатні забезпечити незалежність, успішність, ефективність, динамічну стійкість діяльності в освітньому просторі. Успішні та неуспішні студенти розрізняються за характером цілеспрямованості, контрольованості власних досягнень, мотиваційної орієнтації, організаційних показників діяльності. Успішні студенти позитивно залучені в процес навчання, вміють ставити цілі і наполегливо прямувати до їх досягнення.

У ході дослідження було визначено ряд додаткових дослідницьких питань, які потребують самостійного експериментального вивчення. В числі таких питань слід назвати:

- проведення порівняльного дослідження уявлень про різні форми освіти для виявлення характеристик, притаманних різним елементам освітнього простору з метою побудови системи загальних значень освітнього простору;
- проведення порівняльного вивчення суб'єктивних значень вищої освіти студентів-психологів останніх курсів навчання і студентів інших спеціальностей. Студенти-психологи старшого курсу можуть розглядатись як певною мірою експерти, оскільки вони реально занурені в освітній процес у ВНЗ і мають досить високий, порівняно з іншими спеціальностями, рівень розвитку рефлексивних здібностей і знання, що дозволяють оцінювати значення чинників, пов'язаних із вищою освітою.

Зазначена проблематика ставить багато питань. Пошук відповідей на ці питання вимагає ретельно спланованих досліджень, в яких би системно поєднувались якісні та кількісні методи.

Література

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М., 1999. – 350 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во СМЫСЛ, 2001. – 416 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1987. – С. 137-145.
4. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники / Ежегодник. – 1984-1985. – М., 1986.
5. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 392 с.

6. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — с. 19-20.
7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е. И. Головаха. — К. : Наукова думка, 1998. — 144 с.
8. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунюв. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
9. Зинченко В. П. Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1977. — № 7. — 24 с.
10. Канеман Д. Принятие решений в неопределённости: Правила и предубеждения: Пер. с англ. / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. — Харьков: Гуманитарный центр, 2005. — 632 с.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К. : Радянська школа, 1989. — 608 с.
12. Леонтьев А. А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. — М., 1971.
13. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2009. — С. 11.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 2-е, испр. изд. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
15. Леонтьев Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психол. диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8-31.
16. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределённости: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 1998. — 14 с.
17. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психол. журн. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 87-101.
18. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : Наукова монографія // С. Д. Максименко. — К. : ТОВ «КММ», 2006. — 240 с.
19. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили // М. Пруст «В поисках утраченного времени». — СПб., 1997. — 571 с.
20. Мандрикова Е. Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований / Е. Ю. Мандрикова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — № 4. — С. 126-140.
21. Нариси з історії вітчизняної психології (XVII-XVIII ст.). — К. : Рад. шк., 1952. — 225 с.
22. Петренко В. Ф. Основы психосемантики : Учеб. пособие / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. — 400 с.
23. Памятники этической мысли на Украине XII — первой половине XVIII столетия. — К. : Наукова думка, 1987. — 528 с.
24. Памятники братських шкіл на Україні. Кінець XVI — початок XVII ст. : Тексти і дослідження / Ред. В. І. Шинкарук. — К. : Наук. думка, 1988. — 568 с.
25. Рубинштейн С. Л. Основы загалной психології: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогіка, 1989. — 488 с.
26. Серкин В. П. Методы психосемантики : учебное пособие / В. П. Серкин. — М. : ЭКСМО, 2005. — 267 с.
27. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. — К. : «Просвіта», 2005. — 404 с.
28. Шмелёв А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелёв. — СПб. : Речь, 2002. — 480 с. : илл.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Проблема самодетермінації особистості в цілому і, зокрема, особистості психолога-фахівця (як майбутнього, так і діючого) на сьогодні залишається актуальним завданням психологічної науки. Особливого значення тут набуває таке системне утворення, як Я-концепція, оскільки у ній відображене істотне для особистості співвідношення «потенцій і тенденцій» (Б. Г. Ананьєв, В. М. М'ясищев), її «можливостей і прагнень» (В. С. Мерлін). У сучасній психології під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про себе, у котру входить усвідомлення нею власних якостей (інтелектуальних, емоційних та фізичних), самооцінка (самоствалення, рівень самоприйняття), а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, які впливають на дану особистість (У. Джеймс, К. Роджерс та ін.). За Р. Бернсом, Я-концепція виступає як сукупність «установок на себе» і включає когнітивну, оцінну та поведінкову складові. Вона забезпечує внутрішню узгодженість різних сторін особистості, інтерпретацію нею досвіду, а також є сукупністю певних очікувань. Описову складову Я-концепції автор називає образом Я або картиною Я; складову, пов'язану із ставленням до себе або ж до певних власних якостей — самооцінкою або ж самоприйняттям. Р. Бернс пише, що Я-концепція визначає не лише те, ким є певний індивід, але і те, що він про себе думає, як оцінює свій діяльнісний потенціал і можливості розвитку та досягнень у майбутньому. Описуючи юнацьку Я-концепцію, автор вказує на відоме протиріччя: з одного боку, з віком Я-концепція стає більш стійкою, з другого — вона набуває певних змін під впливом нових фізіологічних, психологічних та соціальних чинників. Так, розвиток когнітивних і загальноінтелектуальних здібностей призводить до ускладнення та диференціації Я-концепції (наприклад, до поглиблення здатності розрізняти реальні та гіпотетичні можливості). Зміна ролей, зазначає вчений, необхідність прийняття важливих рішень стосовно професії, ціннісних орієнтацій, способу життя та ін. можуть спричинитися до рольового конфлікту і спровокувати статусну невизначеність, що також істотно впливає на характер Я-концепції

в юнацькому віці. Оцінна сторона Я-концепції є найбільш емоційно насиченою і включає в себе уявлення про співвідношення свого реального та ідеального Я; співставлення відповідності своїх можливостей та здібностей наявним соціальним запитам і очікуванням; оцінку ефективності своєї діяльності з позиції власної самоідентичності.

У психологічній практиці окреслюється широке коло методик для вивчення різних аспектів Я-концепції та Я-образу. Вельми ефективною є методика дослідження самоствавлення (рос. — МИС), запропонована Р.С. Пантелєєвим (1989). Матеріал опитувальника містить 9 шкал: внутрішня чесність; самовпевненість; самокерівництво; відображене самоствавлення; самоцінність; самоприйняття; самоприв'язаність; внутрішня конфліктність; самозвинувачування. Для дослідження вказаної проблематики та дотичних до неї використовуються також: тест життєстійкості Сальваторе Мадді; російська версія опитувальника каузальних орієнтацій (РОКО) Е. Десі та Р. Райана в адаптації Д. Леонтєєва, О. Дергачової та Л. Дорфмана; «шкала психологічного благополуччя» (К. Рифф); морфологічний тест життєвих цінностей В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушина та ін. Високоінформативною в нашому контексті зарекомендувала себе також методика діагностики соціально-психологічної адаптації, запропонована К. Роджерсом та Р. Даймондом (1954), адаптована на російськомовній виборці А.К. Осницьким. Дана шкала виявила високу диференційну спроможність у діагностиці особливостей уявлень про себе, їхньої перебудови в критичних ситуаціях розвитку, що спонукають індивіда до переоцінки себе і своїх можливостей, прийняття або неприйняття себе та інших, емоційного комфорту чи дискомфорту, внутрішнього чи зовнішнього контролю, домінування чи упокорення, здатності вирішувати проблеми або ж відсторонюватися від них.

Різноманітні проєктивні техніки також можуть бути використані для отримання інформації про ті чи інші аспекти Я-концепції. Так, багато деталей своєрідного особистісного «автопортрета» виявляють такі тести, як «Малюнок людини» (К. Маховер), «Будинок — Дерево — Людина» (Гудінаф — Харріс), ТАТ (Г. Мюррей), психогіометричний тест (Деллінгер) та ін.

Принагідно слід згадати поставлене І.С. Коном питання про те, чи може індивід адекватно сприймати й оцінювати

себе у зв'язку з проблемою співвідношення головних функцій самосвідомості — регуляторно-організуючої та еґо-захисної. Адже, щоб успішно керувати власною поведінкою, суб'єкт мусить володіти адекватною інформацією як про середовище, так і про стани і властивості своєї особистості. Натомість еґо-захисна функція зорієнтована переважно на підтримку самоповаги і стабільності Я-концепції навіть ціною деякого «викривлення» інформації. Залежно від цього один і той же суб'єкт може виявляти як адекватну, так і хибну самооцінку. Знижена самоповага невротика — це мотив і водночас самовиправдання втечі від діяльності, в той час як самокритика творчої особистості виступає стимулом до самовдосконалення і підкорення нових висот.

У межах певної Я-концепції, а також за відповідних умов Я-образ може бути адекватним або хибним, реальним чи спотвореним, структурованим або дезінтегрованим. Ш. Самюель пропонує визначати чотири «виміри» Я-концепції: образ тіла, «соціальне Я», «когнітивне Я» і самооцінку. М. Розенберг уважає за доцільне розрізняти «справжнє Я», «динамічне Я», «фактичне Я», «вірогідне Я» та «ідеалізоване Я».

У царині гуманістичної психології був окреслений принцип підходу до особистості як до унікальної цілісної системи, котра є «відкритою можливістю» самоактуалізації та самодетермінації. В даному напрямку плідно працювали такі знані вчені, як А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мей, Д. Бюдженталь та ін. Лідируючими предметами аналізу у них виступали: вищі цінності, самоактуалізація особистості, творчість, любов, свобода, відповідальність, автономія, психічне здоров'я, міжособистісне спілкування. Основними положеннями цього напрямку в психології є концептуальні засади, сформульовані Дж. Бюдженталем.

1. Людина як цілісність перевершує суму своїх складових (тобто людину в цілому не можна пояснити з огляду лише на її часткові функції).
2. Буття людини розгортається в контексті її міжособистісних стосунків.
3. Людина усвідомлює себе (і не може бути осмислена психологією без урахування її неперервного багаторівневого самоусвідомлення).
4. Людина має вибір (наприклад, за В. Франклом, цінностей творення, переживання або ставлення).
5. Людина інтенційна (її життя має певний напрямок, зумовлений метою, цінностями та власним сенсом).

У рамках сучасної позитивної психології (М. Селігман, А. Лінлі, Д. Кліфтон) основний акцент досліджень зміщується

у бік розвитку позитивної Я-концепції. Позитивна Я-концепція як психологічний феномен виступає індивідуально-особистісною стороною усвідомлення і розуміння власного «Я» і є головним фактором саморозвитку, самовдосконалення, самоуправління і самоактуалізації особистості студента. Розвиток Я-концепції вивчається в сукупності таких її структурних компонентів, як самопізнання, самоствавлення та саморегуляція. Студенти ВНЗ мають значний потенціал розвитку позитивної Я-концепції, котрий може бути актуалізований і використаний у процесі навчання за умови створення певних психологічних умов та при використанні спеціальних психологічних засобів (зокрема, метафори). Основоположними психологічними умовами формування позитивної Я-концепції особистості студента виступають: розвиток саморозуміння, впевненості в собі та емоційної стійкості, котрі здійснюються в умовах спеціально організованого навчання.

Сучасна позитивна психологія цікавиться тими обставинами життя і рисами людини, котрі сприяють щонайширшому розкриттю її природних конструктивних якостей і відтак дають людині можливість відчувати власне життя як більш творче, осмислене і щасливе. Засновником позитивної психології як наукової галузі є М. Селігман (1998). У своїй доповіді при обранні президентом Американської психологічної асоціації він зауважив, що психологія приділяла забагато уваги дослідженню і корекції різноманітних патологій, в той час як позитивні якості людини (зокрема, її здатність до творчості або наполегливість у досягненні мети) залишалися поза увагою науковців. У 2004 році на базі центру позитивної психології (Positive Psychology Center – PPC) у США М. Селігманом та К. Петерсоном запропонований список із 24 позитивних рис людини, поділених на 6 груп. Це такі групи чеснот як-от: мудрість і знання; сміливість; людяність; справедливість; стриманість; трансценденція (у кожному з груп входить декілька характерних рис). На основі цього списку був створений опитувальник VIA-Survey (Values In Action Inventory of Strengths) із 240 запитань (www.viacharacter.org), відповіді на котрі виявляють, які риси характеру певної людини найбільше сприятимуть досягненню нею розкриття особистісного потенціалу і відчуттю щастя.

Центром прикладної позитивної психології (Centre of Applied Positive Psychology – CAPP), створеним у Великій Бри-

танії під орудою Алекса Лінлі (Alex Linley), розроблений опитувальник, що дозволяє визначити, якими сильними сторонами характеру наділений індивід, а також встановити, як він посплугується цими чеснотами у своєму повсякденному житті. Найпопулярнішим сьогодні є опитувальник, запропонований Д. Кліфтоном (Donald O Clifton) в Інституті Геллапа (США). Існує його російськомовна версія «Отыщите свои сильные стороны», що дозволяє виявити переважаючі сильні сторони індивіда, а потім ефективно їх розвивати, замість того, щоб гаяти час на подолання недоліків.

Експериментальні дослідження показують, що розвиток Я-концепції та особистісне зростання студентів є двома взаємопов'язаними процесами. Завдяки спеціально організованим умовам відбувається переосмислення власних життєвих ситуацій, потреб та вчинків. Розвиток саморозуміння, впевненості в собі та емоційної стійкості впливає на характер самоставлення в цілому, що вже є показником позитивності Я-концепції. Ефективною формою роботи з розвитку позитивної Я-концепції в студентському віці є відповідні розвивальні програми, засновані на використанні системи активних методів навчання, котрі включають спеціальні психологічні засоби (когнітивні, емоційно-оцінні та поведінкові). Вивчення практики організації учбового процесу та результати досліджень показують, що проблема розвитку позитивної Я-концепції особистості студента може бути успішно вирішена лише за умови спеціально організованої діяльності та за допомогою активних методів навчання. Експериментальні дослідження підтверджують, що студентський вік є сензитивним для розвитку і закріплення позитивної Я-концепції. Особливу увагу тут слід приділяти, по-перше, корекції емоційної та рефлексивної сфер; по-друге, психологічній компетентності студентів у сенсі посилення особистісних ресурсів, укріплення стресоопірності та тенденцій до самовдосконалення. Оскільки, як показують проведені дослідження, стихійного нарощування позитивної Я-концепції не відбувається, необхідною є розробка спеціальних програм її розвитку і корекції в умовах спеціально організованого освітнього простору.

У цілому проблема самодетермінації особистості відіграє істотну роль у сучасній психологічній науці та консультативній практиці. Відомо, що особистісна активність людини розгор-

тається і формується у двох взаємопов'язаних, але все ж якісно відмінних площинах: у плані зовнішньої діяльності та у царині її внутрішньої психічної реальності. Відповідно суб'єкт реалізує та активно стверджує себе і як складова певного соціуму, і як автономна та автентична індивідуальність. Теорія самодетермінації виходить із того істотного положення, що у всіх людей є природні конструктивні тенденції розвивати та удосконалювати цілісне відчуття власного «Я», іманентна основоположна схильність налагоджувати взаємозв'язки між різними аспектами власної психіки, рівно ж як із іншими людьми та групами в соціумі. Ця тенденція до інтеграції охоплює як автономію (прагнення до внутрішньої організації та холистичної саморегуляції), так і гомонію (спрямованість до інтеграції з іншими). У конструктивному розвитку відбувається взаємодоповнює функціонування цих двох аспектів інтегративної тенденції. Основи теорії самодетермінації укорінені в процесі діалектичної взаємодії між активною, інтегруючою натурою людини і соціальними контекстами, котрі або сприяють, або ж виступають перепонами для актуалізації людської сутності. Це той динамічний потенціал, котрий обумовлює як найближчі, так і віддалені результати особистісного розвитку і забезпечує найвищий рівень особистісної саморегуляції.

Засновники теорії самодетермінації (self-determination theory) Е. Десі та Р. Райан виходили з того, що людина здатна відчувати і реалізовувати у своїй поведінці свободу вибору, незважаючи на об'єктивні обмежуючі фактори середовища або ж вплив неусвідомлюваних інтраособистісних процесів. Таким чином, поняття самодетермінації тісно пов'язане з поняттями волі та внутрішньої мотивації (як спонуки до певної активності за відсутності зовнішнього підкріплення). Відповідно до особливостей розвитку мотивації у людини можуть скластися три різних типи локуса каузальності: внутрішній (власний автономний вибір), зовнішній (орієнтація на нагороду чи покарання) чи безособовий (неможливість досягнення результату). Залежно від локуса каузальності виокремлюють три типи однойменних мотиваційних субсистем та вибудовують відповідну типологію особистостей. Тип мотиваційної субсистеми у поєднанні з наявними когнітивними, афективними та іншими психологічними характеристиками визначаються як каузальна орієнтація (відповідно інтернальна, екстернальна чи безособова). Крім

того, Е. Десі підкреслює, що самодетермінація є не лише здатністю, але також і потребою, основною вродженою схильністю, котра спонукає людину до включеності в зацікавлену поведінку, а відтак і розвиває необхідне уміння здійснювати гнучку взаємодію із соціальним середовищем. Самодетермінованість дозволяє людині діяти на основі власного вибору (а не під тиском зобов'язань чи зовнішнього примусу); вона включає в себе управління власним середовищем та своїми діями, спрямованими на результат (але може виражатися і у відмові від контролю). Емпіричними критеріями самодетермінації є такі її прояви як відчуття свободи і самостійності вибору, спонтанність, креативність, зацікавленість та особистісна значущість як причини дій суб'єкта, а психолінгвістичними індикаторами виступає переважне використання в мові дієслова «хочу», а не «повинен».

Із розумінням внутрішньої мотивації в концепції Е. Десі та Р. Райана також тісно пов'язане поняття компетентності (як внутрішнього задоволення від досягнень розвитку). Потреба у відчутті компетентності, на думку авторів, має адаптивну цінність і не пов'язана безпосередньо з біологічними спонуканнями: вона є основою стійкої цілеспрямованої поведінки, на тлі якої здійснюється кожен актуальний вибір. Компетентність і самодетермінація (автономія) — це первинні психологічні потреби, котрі складають підвалини внутрішньо вмотивованої активності. «Потреби в компетентності та самодетермінації (автономії) забезпечують можливість зрозумілого пояснення широкої царини дослідницьких та виконавчих типів поведінки та ідеї про те, що індивіди прагнуть розвитку своїх інтересів та здібностей» [3, с. 21]. Саме тому процес набуття суб'єктом вищого рівня самодетермінованості виступає чинником і умовою особистісного зростання.

Особистісне зростання (ОЗ) як ключова метафора практичної психології поєднує в собі уявлення про декілька самостійних, але діалектично взаємопов'язаних і взаємозумовлених процесів: *самоідентифікацію, самоактуалізацію і самотрансценденцію*. У процесі самоідентифікації людина зарекомендує себе як таку (окреслює межі власного «я» і «не-я») і виступає як індивід, тобто *одиночний* представник людського роду, виражаючи свою нетотожність іншим і світові в цілому і втілюючи співвідношення «індивід-рід». Самоактуалізація робить людину «співмірною» соціуму, є процесом втілення її здібнос-

тей, прагнень, уявлень. Людина виступає тут як особистість, реалізуючи себе як активний (і водночас *особливий*) член суспільства, фасилітатор і суб'єкт суспільних зрушень і звершень. Тут реалізується співвідношення «особистість-соціум». Підносячись до рівня індивідуальності, людина реалізує свої сутнісні сили через самотрансценденцію, виступаючи втіленням і творцем *усезагального* — космосу загальнолюдської культури. Дуже слушною в даному контексті є думка М. Бердяєва про те, що «творчість менш за все є поглинутість собою, вона завжди є вихід із себе. Виробляючи творчий продукт, людина віддає данину «невситимій буденності», часові, культурі, а здійснюючи творчий акт, вона *вершить прорив свободи через необхідність*» [1, с. 198], утверджуючи себе як нескінченну трансцендентну істоту. На цьому етапі (або рівні) виявляється співвідношення «індивідуальність — культура» у його якнайширшому (і водночас вельми конкретному) тлумаченні. Як писав видатний філософ Е. В. Ільєнков у своїй відомій праці «Діалектична логіка», «як таке *усезагальне* втілює, включає в себе, у своїй конкретній визначеності все багатство *особливого і одиничного* і не лише як можливість, але і як *необхідність розгортання*».

Самодетермінація особистості є найвищим рівнем її внутрішньої автономної саморегуляції, котра, як ми вже зауважували, визначається притаманним даній людині *локусом каузальності*. Це поняття тісно пов'язане із такими поняттями як «особистісна зрілість», «особистісне зростання», «інтеграція особистості» та ін. Самодетермінація включена у процес розвитку так, що зміна способу регуляції поведінки іде у напрямку від повної визначеності зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції. Різні стадії цього процесу та ступені автономності можуть бути розгорнуті у вигляді континууму: від зовнішньої регуляції через *інтроекцію* (за формою це внутрішня регуляція, але регуляторний процес, не включений в особистість людини, і є джерелом напруження та конфліктів) та *ідентифікацію* (ототожнення суб'єкта з цінностями і регуляторними процесами та прийняття їх як своїх власних) до *інтеграції* (регуляторні процеси повністю асимільовані в особистість людини).

У нашому дослідженні ми зупинилися на понятті особистісного зростання (ОЗ) як такому, що несе істотне метафоричне навантаження. Власне, цим зумовлений той факт, що сучасна

психологія оперує рядом синонімів, як-от: «самореалізація», «самовдосконалення», «самоактуалізація», «самодетермінація», «самоствердження», «інтеграція особистості», «особистісна зрілість» і т.п., не проводячи істотного розмежування між ними. Відсутність чітких наукових означень цих широко уживаних понять призводить як до численних псевдонаукових спекуляцій у царині психотерапевтичних практик, так і до цілком виправданого скепсису ззовні. Про це переконливо свідчить неоглядна кількість різного роду тренінгових груп, практичних видань фахівців-психологів та розмаїття усіляких посібників (як досить вдалих, так і відверто посередніх), котрі спонукають людину вдатися до цього плідного (за певних умов!) процесу. Методологічною базою, що забезпечує суспільний запит у таких пошуках, є наукові погляди та розробки представників екзистенційно-гуманістичної парадигми в психології, а філософським підґрунтям їхніх досліджень виступили концепції таких видатних філософів, як С. Кьєркегор, Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер та ін. У центрі уваги представників цього наукового напрямку стоїть питання про шляхи реалізації людиною свого сутнісного призначення — жити і діяти, визначаючи цим свою долю та втілюючи смисл власного буття у світі. Об'єктом дослідження тут є людина, котра робить усвідомлюваний вибір і приймає відповідальні рішення; контроль за цими процесами належить самому суб'єкту і спонукається його внутрішнім світом, а не зовнішнім оточенням. Людині притаманний природний рух уперед через певні стадії зростання і розвитку, котрі «в нормі прогресивні і ведуть до більшої зрілості. Це внутрішня тенденція, вона не мотивується ззовні, і навчити цьому неможливо» [6, с. 63]. Г. Лендрет зазначає також, що дитина має успадковану нею тенденцію цілеспрямовано рухатися до пристосування, психічного здоров'я, зростання і розвитку, особистісної автономії і до того, що в термінології Маслоу описується поняттям «самоактуалізація». Отже, основний закон особистісного зростання (ОЗ) можна сформулювати таким чином [2]: за наявності необхідних умов у людини актуалізується процес саморозвитку, природнім наслідком якого будуть зміни в напрямку її особистісної зрілості. Саме ці зміни — їхній зміст, спрямованість і динаміка, свідчать про процес ОЗ і можуть виступати як його критерії. При повноцінному ОЗ позитивні перетворення відбуваються як у інтерперсональному, так і в інтрапер-

сональному (внутрішньому) планах особистості; відповідно і критерії ОЗ можуть бути інтра- або ж інтерперсональними.

Навіть у визначенні поняття «особистість» існує багато істотних протиріч. Відтак одними дослідниками вона визначається як «соціальний індивід», іншими ж, навпаки, як «внутрішня система саморегуляції людини». Відповідно і розуміння ОЗ представниками різних концепцій буде відрізнятися. Для прикладу розглянемо дві точки зору на дану проблематику. Так, Д. Ф. Швецов вважає ОЗ важливою філософською проблемою сучасності. Він розглядає особистість як суб'єкт соціальних стосунків і підкреслює, що вона може бути елементом (клітинкою), який підтримує життєздатність соціального організму, або ж таким, що знижує її. Тут, на думку автора, вельми істотним є питання про точку відліку. Він пише, що при розгляді поняття ОЗ найважливішим є етап визначення початкової позиції та напрямку розвитку особистості. А потім на підставі прийнятої «системи координат» можна буде оцінити, наскільки процес життєдіяльності кожної окремої особистості може уважатися розвитком (зростанням) або ж деградацією (самознищенням).

Наголошуючи, що самоактуалізація не є завершальним етапом ОЗ, автор звертає увагу на необхідність при визначенні цього поняття доповнити фундамент індивідуальної самоактуалізації певною «системоутворюючою» надбудовою, що дасть особистості можливість успішно орієнтуватися в системі цілей і задач суспільства як єдиного цілого. Д. Ф. Швецов умовно поділяє особистість на 2 основних плани: суб'єктивно значущий та об'єктивно значущий. Перший («стосунки із собою») відіграє вирішальну роль у реалізації «індивідуальної програми виживання». Сюди входять 2 модулі: 1) рівень фізичного здоров'я та розвитку і 2) сукупність особистісно-психологічних якостей (переважно стінічний емоційний фон, позитивно-конструктивне самоприйняття, стресостійкість, гнучкість реакцій на зовнішні зміни, емпатія і т.п.). Чим вищі показники по кожному з модулів, тим вищим є рівень ОЗ. Другий план («стосунки зі світом») є не менш важливим. Він також включає в себе 2 модулі: 1) система навичок соціальної взаємодії (рольові уподобання, шаблони реагування і т.п.) і 2) система позицій сприйняття (з точки зору а) власних потреб; б) інших людей; в) вимог соціуму; г) суспільства в цілому). Рівень ОЗ повинен визначатися відповідно до ступеня конструктивності навичок взаємодії

або ж оволодіння усіма позиціями сприйняття. В цілому рівень ОЗ пропонується визначати не лише за ступенем індивідуального благополуччя, але і з урахуванням рівня конструктивності зовнішньої взаємодії [9].

У роботі С.Л. Братченко та М.Р. Миронової [2] ОЗ розглядається з позиції гуманістичної психології. Особистість тут — це людина як суб'єкт власного життя, відповідальний за взаємодію як із зовнішнім світом (включно з іншими людьми), так і з власним внутрішнім світом (із собою). Найважливішими характеристиками зрілої особистості вважаються самостійність, цілеспрямованість, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Ці атрибути не даються, а задаються, і ступінь їх актуалізації залежить від того, які стосунки складуться в особистості з двома іншими силами — внутрішнім та зовнішнім світом. Вирішальну роль тут відіграє притаманне людині внутрішнє прагнення до зростання, її «тенденція до актуалізації» (К. Роджерс). Тому вихідними, визначальними для особистості є її відносини з собою, із власним внутрішнім світом. Головним психологічним змістом ОЗ тут є вивільнення свого творчого потенціалу, освоєння власного життєвого шляху, коли інтраперсональність не поглинається інтерперсональністю, а ефективно співіснує з нею в діалектичному поєднанні. Автори підкреслюють, що ОЗ не тотожне просуванню людини за віковими щаблями. Це складний багатоаспектний процес, який відповідає власній внутрішній логіці і розвивається завжди за власною індивідуально-своєрідною траєкторією. Загальний закон ОЗ формулюється так: якщо присутні необхідні умови, то у людини активізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку досягнення нею особистісної зрілості. Саме ці зміни — їхній зміст, спрямованість та динаміка свідчать про ОЗ і можуть виступати як його критерії.

Таким чином, інтраперсональними критеріями ОЗ тут є: прийняття себе; відкритість внутрішньому досвіду переживань; саморозуміння; відповідальна свобода; цілісність; динамізм. Інтерперсональними критеріями ОЗ виступають: прийняття інших; розуміння інших; соціалізованість; творча адаптивність. Цей процес є цілісним, всі його аспекти взаємопов'язані між собою; зростання в одному «особистісному вимірі» сприяє просуванню в інших. Як пишуть автори, найважливішою є наявність

руху в даних напрямках, включення в процес відкриття і набуття «самості», що дає людині можливість ставати все більш розкутою і відповідальною, автентичною і неповторною, дружною і відкритою, сильною і творчою, а відтак більш зрілою і здатною сприймати світ (зовнішній і внутрішній) не як загрозу, а «як виклик життя і водночас — як заклик до життя» [2].

За Д. О. Леонт'євим, основним критерієм особистісної зрілості є уміння здійснювати свою життєву стратегію, а не «коливатися під вітрами смислів». На його думку, найвдалішу та найевристичнішу її концепцію запропонував знаний американський психолог Г. Оллпорт. Вчений уважав, що досягнення особистісної зрілості — це неперервний процес її становлення протягом усього життя індивіда. Він бачив якісну різницю між зрілою (автономною, свідомо вмотивованою) та незрілою (невротичною) особистістю. Г. Оллпорт виокремив 6 найяскравіших рис, притаманних психологічно зрілій особистості: 1) широкі межі власного «я», здатність бачити себе «з боку», активна участь у соціальних стосунках, діяльна зацікавленість у всьому, що вважається значущим; 2) здатність до щирих, теплих, конгруентних стосунків з людьми: дружня інтимність стосовно родини та близьких друзів, чуйність і співчутливість у ставленні до інших, шанобливе визнання їхньої особистісної позиції; 3) емоційна врівноваженість та «співприйнятність», позитивне ставлення до себе, терплячість стосовно власних недоліків та життєвих розчарувань, вміння опановувати власні негативні емоційні стани (гнів, провина, заздрість та ін.); 4) «здорове відчуття реальності» — без викривлень та ілюзій, адекватний рівень домагань, вміння ставити перед собою реалістичні цілі та вибудовувати конкретні шляхи їх досягнення; 5) здатність до самопізнання, прагнення вдосконалювати власну особистість; почуття гумору, котре дозволяє приймати абсурдні аспекти певних життєвих ситуацій (зі збереженням загального відчуття цінності життя як такого в усіх його проявах); 6) цілісна життєва філософія як послідовна система домінуючих цінностей і смислів, котра визначає життєві орієнтири особистості.

Ф. Перлс (1969) писав, що для досягнення зрілості людина мусить здолати своє прагнення одержати підтримку з оточуючого середовища і віднайти її у власній особистості. Вчений підкреслював, що для досягнення зрілості людина мусить

ретельно опрацювати свої невротичні рівні. А.Н. Харитонов (2003) як індикатори недостатньої особистісної зрілості описує: наявність внутрішньоособистісних конфліктів, тривожність, невпевненість, присутність психічної напруги, невротичні реакції, наявність акцентуованих рис, різнорівневість зрілості певних особистісних сфер, недостатня адаптивність у мікро- та макросоціальному середовищі, складність саморегуляції власних емоційних станів, утруднене цілепокладання. Часом автор схиляється до отождолення особистісної незрілості з наявністю психічних порушень (психотичних та навіть психопатичних). В.М. М'ясищев убачав системоутворюючі для особистості фактори в її відносинах із оточенням, людьми та собою. Виходячи з цього, К.О. Абульханова-Славська також зауважувала, що становлення особистості — це формування системи її основних відносин. Ступінь їх сформованості та визначеності і є, на її думку, показником особистісної зрілості, котра не прив'язана жорстко до хронологічно-вікового аспекту життя. Е. Фромм уважав показниками зрілої особистості турботливість, шанобливість (повагу) та знання. В. Франкл визначав духовність, свободу і відповідальність як три найважливіші екзистенційні основи людського буття, а прагнення смислу — принципом, відповідно до якого вибудовується поведінка зрілої особистості. В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв (1995) дійшли висновку, що зрілій особистості притаманна специфічна якість існування — «особистісний спосіб буття». Вони описували останній як сповнений мук вибору, ризиків соціальних дій, складностей відповідальності за себе та інших. Але відмова від особистісного буття, з точки зору даних авторів, є згодою на залежність, безвідповідальність, соціально-приспосованський спосіб життя, і це, як вважають вони, є не менш тяжким випробуванням для людини. В.А. Петровський (1996) пише, що вільне прийняття на себе відповідальності за непередбачуваний результат дії, яке може бути описане як «вільний вибір відповідальності чи відповідальний вибір свободи», є показником самопородження людини як суб'єкта активності.

Цікавою в цьому контексті є думка відомої дослідниці Г. Шихі, котра пропонує розглядати вікові кризи особистісного розвитку людини як певні сходинки на шляху особистісного зростання. Кожна вікова криза спонукає людину до вирішення низки проблем: переростання ситуативної обмеженості та вияв темних сторін власного внутрішнього «Я»; подолання своїх

страхів і невпевненості; здійснення особливого «прориву крізь невизначеність». Якщо ці питання не будуть вирішені своєчасно, вони можуть заявити про себе на наступних вікових етапах, спричиняючи їх більш гостре і драматичне протікання.

Розглянуті положення вочевидь кореспондують із відомою концепцією самоактуалізації особистості А. Маслоу. Однак сам автор зазначав, що процес особистісного зростання не обмежується особистісною самоактуалізацією, а вимагає «виходу за власні межі». Він підкреслював значущість «вищих переживань» у житті кожної людини і писав, що самоактуалізовані люди, які живуть на рівні житейського осягнення світу, ще не пройшли усього шляху до «справжньої людяності». Вони практичні й ефективні, живуть у реальному світі та успішно взаємодіють із ним; такі люди стають хорошими політиками, суспільними діячами та соціальними реформаторами. Ті ж люди, котрим знайомі «вищі переживання», живуть не лише у реальному світі, але і у символічному світі поезії, естетики, трансценденції, у світі релігії в її містичному, дуже особистому, не канонізованому значенні. Такі люди, на переконання вченого, схильні творити поезію, музику, філософію, релігію. Характерним для них є також вміння отримувати натхнення та силу в базових, основоположних цінностях життя. Вони вміють радіти життю і сповнені почуттям вдячності до нього. А. Маслоу стверджує, що нездатність радіти життю є одним із головних джерел зла, людських трагедій і страждань. Однак автор був змушений констатувати, що самоактуалізовані люди також не позбавлені деяких недоліків: їм можуть бути притаманні певні погані звички; вони бувають дратівливими або впертими, занудними чи марнословними, можуть знаходитися в стані гніву чи меланхолії, а також здатні робити помилки у ставленні до оточуючих.

Отже, поняття самоактуалізації відповідає скоріше певному рівню *особистісної ефективності*, а не особистісного зростання. Що ж до останнього, то це поняття більш повно розкривається в концепціях В. Франкла та його однодумця А. Ленгле. Оскільки погляди першого з цих учених широко відомі, нам варто зупинитися лише на одному важливому аспекті, а саме на розумінні ним процесу самоактуалізації. В. Франкл писав, що самоактуалізація — це не кінцеве призначення людини, це навіть не її первинне прагнення. Якщо перетворити її на самоціль, то вона

протистоятиме самотрансценденції людського існування. Самоактуалізація, подібно до щастя, є наслідком, результатом здійснення смислу. Лише у тій мірі, в якій людина втілює смисл у зовнішньому світі, вона самоздійснюється. Якщо людина збирається актуалізувати себе, а не смисл, то самоактуалізація, стверджує вчений, повністю позбавляється сенсу.

А. Ленгле у своїх роботах розвиває погляди В. Франкла. Він вважає, що екзистенційна небезпека полягає у тій внутрішній позиції, з якою ми проживаємо наше життя день у день, мить за миттю. Якщо нам не вдається переплавити біль втрат у духовну силу і завдяки цьому рости, ставати внутрішньо сильнішими, якщо ми не здатні приймати і переживати невдачі, розлуки і горе як невід'ємну частину життя, то ми прогавлюємо його. Ми втрачаємо його смисл, позбуваємося можливості жити цілісно відповідно до реальності. Нам слід сприймати небезпечне і болісне так, як обнадійливе і жадане. Йти по життю з відкритими очима — ознака екзистенційної зрілості. Більшого ми зробити не можемо, але більшого ми робити і не мусимо. Життя має свій плін, іде своїм шляхом — і я також, — стверджує А. Ленгле, — мушу йти тільки власною дорогою. Вчений наголошує на тому, що *жити повним життям* означає в міру своїх сил і можливостей залучатися до кожної ситуації. При цьому найважливішим є наше відчуття речей як таких, що *не-суть смисл*. Чим більше осмислено прожитих життєвих ситуацій, тим більш здійсненим у кінцевому підсумку є життя і тим міцніше підґрунтя під ногами відчуває людина. Бути людиною — означає бути постійно відкритим до запитів життя, а жити — значить, давати відповіді на його запити. Цікавими є також міркування А. Ленгле з приводу страху смерті. Чому смерть стає жахом життя? Що робить смерть ворогом і не дозволяє нам прийняти її? Прогає життя. Точніше згаєня у численних життєвих ситуаціях можливості любити, діяти і страждати. Це точно відповідає трьом «верстовим шляхам до смислу» за В. Франклом — творчої самореалізації, переживання прекрасного та особистісних життєвих настанов.

Виходячи з окреслених теоретичних підходів, можна зробити висновок, що найважливішим інструментом ефективної фахової роботи психолога-професіонала є його *власна особистість*. На важливість цього факту вказував, зокрема, К. Роджерс. У своєму розумінні терапевтичного процесу він виходив із пере-

конання, що кожна людина має тенденцію (якщо не явну, то потенційну) рухатися вперед до зрілості. Більш за все у людині його захоплювало те, що вона, будучи вільною, обирає собі як хороше життя саме *процес становлення*.

Надаючи клієнтові фахову допомогу, психолог використовує усі наявні ресурси власної особистості, виступаючи для нього фасилітатором конструктивних зрушень. Як цілісна особистість він формує певний простір терапевтичних стосунків, котрі характеризуються з його боку відвертістю і прозорістю реальних почуттів (конгруентністю), теплим прийняттям і безумовно-ціннісним ставленням до партнера зі спілкування, вмінням бачити дану конкретну людину в перспективі її особистісного зростання. Тоді індивід у цих стосунках усвідомить і зрозуміє свої якості, котрі спершу ним подавлялися, відчує себе цілісною, впевненою і здатною до самовираження індивідуальністю, навчиться розуміти і приймати інших людей та успішно вирішувати життєві проблеми. Саме цей шлях, за словами К. Роджерса, відкриває захоплюючі можливості для розвитку творчих, пристосованих та незалежних людей.

Процес особистісного зростання розгортається переважно на тлі складних для людини проблемних, конфліктних чи кризових ситуацій (в усій багатобарвності їх зовнішніх та внутрішніх проявів). У пошуках шляхів психологічного опанування цими ситуаціями та конкретних ефективних терапевтичних прийомів особистості, без сумніву, стануть у пригоді такі випробувані історично засоби смислотворення, як притчі, оповіді, легенди, навіть афоризми або анекдоти, котрі дають людині можливість змінити «точку зору» на «точку опору», виявити нові сенси власного буття. Яскравим прикладом цього є блискуча практика М. Ериксона, Г. Бейтсона, Н. Пезешкіана, цікаві здобутки І. Шаха, К. Естес, Дж. Моргана, Дж. Кенфілда, Н. Оуена та ін., вагомі дослідження вчених, котрі працюють на пострадянському просторі (А. Гнезділова, Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Д. Соколова, О. Тихонової, Н. Хамітова та ін.).

Назагал метафора є одним із основних мовних і образних засобів отримання, фіксації і трансляції психологічних знань. Як атрибут «лексики невидимих світів» вона дає можливість досліджувати внутрішній світ людини в динаміці його формування, функціонування та розвитку. Кожна з потужних психологічних шкіл базується на власних ключових метафорах. Та-

кими виступають, наприклад, Ід, Его і Суперего в психоаналізі, Аніма, Анімус, Его, Персона і Тінь у юнгіанській аналітичній психології, «самість» у науковій концепції В. Джеймса, «особистісне зростання» та «самоактуалізація» у К. Роджерса та А. Маслоу, «субособистості» у психосинтезі Р. Ассаджолі та ін. Проблема метафори цікавила найвидатніших мислителів, починаючи з Аристотеля і аж до Є. Кассіра, Х. Ортега-і-Гаскета, Дж. Міллера, Дж. Серля, П. Рікера та багатьох інших. У своєму трактаті «Про душу», шукаючи визначення цьому «предметові», Аристотель розлого розмірковує з приводу численних і різнобічних його виявів і чесно зауважує, що «дізнатися про душу щось достовірне є у всіх відношеннях і безумовно найскладнішим».

Цінність метафори як культурного та мовного феномена полягає у трьох її основних функціях: 1) вона є надійним засобом суспільної фіксації та передачі життєвого досвіду від одних поколінь людей до інших; 2) попри відмінності в культурах метафора виступає ефективним засобом «народної терапії»; 3) за умови її продуктивного фахового використання метафора може виступати як дієвим знаряддям психологічної допомоги людям у скрутних життєвих обставинах, так і цілком ефективним засобом опанування людиною проблемним світом власної психіки. Метафора є могутнім засобом зміни досвіду людини, перспектив її світобачення та характеру світосприйняття. За влучним висловом Н. Оуена, оповіді виступають «магічними метафорами», значення яких полягає в тому, що вони «здатні змінювати або розхитувати вкорінену точку зору, звичну карту світу і, виштовхуючи нас із обмеженого простору стереотипів, спричиняють нове розуміння і нові відкриття» [7, с. 14].

Зауважимо, що історії приваблюють нас, перш за все, як провідники смислів; вони добре запам'ятовуються, придатні для людей різного віку, рівня освіченості, стилю спілкування та культурної приналежності. Використання історій у терапевтичній практиці знімає внутрішню напругу, острах саморозкриття, викликає довіру і фасилітує особистісні зміни. Отже, метафори стають тими «провідниками», «містками», «посередниками», котрі прокладають шлях до прихованих ресурсів, які можуть забезпечити «стрибок звіра із клітки».

Скориставшись, наприклад, метафорою «екологія душі», котра має істотний евристичний потенціал, можна сказати, що

описані відомим ученим Б. Коммонером закони природної екології в повному обсязі стосуються також і внутрішнього світу людини. Тут вони діють із тією ж беззаперечною невідворотністю. Вочевидь, як і в природі, у нашому духовному світі також «усе пов'язане з усім». Як точно засвідчив Джон Донн, більше ніж три століття тому, «кожна людина не острів, а півострів. Смерть усякої людини зменшує і мене, бо я єдиний із усім людством. Тому не питай ніколи, по кому лунає дзвін: він видзвонює по тобі». Дійсним є також положення про те, що «ніщо не зникає безслідно». Те, що людина продукує назовні, резонансно повертається до неї і «притягує» у її внутрішній світ те, на чому вона емоційно і подумки сконцентрована, до чого вона «пристрасно небайдужа», що підживлює власним енергетичним потенціалом. Кожен має усвідомлювати, що енергія його думок, почуттів і вчинків (із тим чи іншим знаком) не розпорошується вітрами історії, а долучається до енергетичного балансу Універсуму і зміцнює в останньому або сили добра, або ж протилежні до нього. Дійсний тут і закон «природа знає краще». Як виразно висловився М. Хайдеггер, людина не є володарем сушого, а є лиш «чередником» («пастухом») буття. Природа (світ) закликає людину до співтворчості, «поліфонійного співзвуччя», творчого акту, який звершить прорив «невситимої буденності» через «творчий підйом, екстаз, котрий, долаючи розрізнення суб'єкта і об'єкта, переходить у вічність» (М. Бердяєв). У житті людини так, як і в природі, «ніщо не дається задарма». Запитання полягає тільки в тому, чи готова людина сплатити жадану ціну за «певну кількість означеної якості». Бажано лишень ставити його якнайраніше, адже багатьом «кредитам», як свідчить життя, притаманні занадто високі «приховані відсотки»...

Що ж дає фахівцеві-психологу метод використання метафор у консультативній практиці? На думку Д. Соколова, він: а) може бути використаний для пошуку дієвого способу вирішення конкретної проблеми; б) дає співбесідникам чудову спільну мову; в) більш інформативний, аніж звичайна мова; г) сприяє пробудженню дитячих і творчих сил у психотерапевта; д) несе свободу всім учасникам процесу [8, с. 11]. Крім того, метафора може використовуватися і як проєктивний діагностичний інструмент. Але контекст проєктивної психодіагностики вимагає опрацювання певної аналітичної структури, що дозволить систематизувати інформацію, презентовану в авторській метафорі.

Література

1. Бердяев Н. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. Бердяев. — М., 1991. — 488 с.
2. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб., 1997. — С. 38-46.
3. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана [Электронный ресурс] / О. Е. Дергачева. — Режим доступа: <http://www.psychologos.ru>
4. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальной ориентации / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. — 2008. — № 3. — С. 91-106.
5. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // ПЖ. — Т. 21. — № 1. — 2000.
6. Оуен Н. Магические метафоры / Н. Оуен. — М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 320 с.
7. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия / Д. Ю. Соколов. — М. : Независимая фирма «Класс», 1999. — 160 с.
8. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // ВП. — 1996. — № 3. — С. 116-132.
9. Швецов Д. Ф. Личностный рост как философская проблема современности / Д. Ф. Швецов // Социальная философия и проблемы современного общества. — Ч. 1. — МГУКИ, 2003. — с. 142-146.
10. Deci E. L. A motivational approach to self: integration in personality / E. L. Deci and R. M. Ryan // Nebraska symposium on motivation 1990. — Volume 38. — University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991.

IV. СТАНОВЛЕННЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ: ВІКОВІ ТА ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

Мар'яненко Л. В.

САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Методологічне підґрунтя

Існують принаймні три методологічні лінії, що вивчають проблему людини у психології, зокрема проблему свободи людини, самодетермінації людиною власної поведінки, діяльності, життєдіяльності. **Перша лінія розгляду самодетермінації** – гуманітарна лінія. Це так звана гуманістична психологія, але в працях психологів пострадянського часу. Гуманітарна психологія не має конкретно-ціннісного оперття поза собою. Її призначення – розширити можливості свідомості особистості, звільнити місце для особистісного зростання, для саморозвитку, самоактуалізації особистості. Якщо вивчати самодетермінацію в рамках гуманітарного підходу, то ми дійдемо висновку, що самодетермінація тільки позитивна, і вона завжди сприяє розвитку й саморозвитку особистісного потенціалу індивіда, його здібностей, інтелекту, пізнавальної діяльності. Згідно з концепцією представників позитивної психології (сучасної гуманістичної психології на Заході) Р. Райана та Е. Десі [19], самодетермінація або є, або її немає (замість неї є безособова каузальна орієнтація), або ж самодетермінація підміняється зовнішніми регуляторами (зовнішня каузальна орієнтація, зовнішній локус каузальності), щось аналогічне з екстернальним локусом контролю, орієнтацією на спілкування [16]. За Райаном та Десі, самодетермінації може бути «багато», «менше», «замало» або її зовсім «немає» (самодетермінована поведінка, автоматизована, автоматична, несамодетермінована). Але й ці автори зазначають, що високий рівень самодетермінації обов'язково пов'язаний з моральною емпатією та вищими духовними цінностями і що це не проста адаптація до середовища, а «висока адаптація» [5; 19]. **Друга лінія розгляду самодетермінації** [3, с. 30] – це лінія моральної психології, або етичної психології. Вивчаючи самодетермінацію в межах морально-етич-

ної психології, можна говорити, що самодетермінація може бути за змістом доброю або злою, залежно від того, які критерії («добро — зло», «альтруїстична спрямованість — егоїстична спрямованість») у стосунках з іншими людьми покладені в основу поведінки та діяльності, що підлягають самодетермінації. Тоді самодетермінацію, як і свободу людини, потрібно розділити на позитивну або негативну, конструктивну або деструктивну. Причому критерії «добро — зло» мають бути об'єктивні, такі, як їх визнає і визначає етика і релігія, зокрема християнство. Крім того, психологія, що називає себе моральною, етичною [25] може зробити ще один крок вперед і визначити себе як психологію, християнськи зорієнтовану, або як християнську психологію [23].

Третя лінія розгляду самодетермінації — лінія християнської психології як визнання абсолютних основ моральності, як усвідомлена орієнтація на християнський образ людини, на християнське розуміння її сутності і розгляд розвитку як шляху слідування, наближення людини до цього образу (а якщо з'являються аномалії — ухилення від шляху нормального розвитку — то розглядаються й виробляються засоби корекції цих відхилень). Самодетермінація з точки зору християнської психології залежить від спрямування людиною свободи волі. Якщо людина обирає Христа, то самодетермінація здійснюється за Його заповідями. Отже, для вивчення самодетермінації в цьому плані нам необхідно розглядати вибір світогляду і саморегуляцію за цінностями того чи іншого світогляду, картину й образ світу, свободу совісті, свободу волі, вид релігії [3; 7; 10; 21].

Ці три підходи не є такими, що ворогують та протиставлені один одному, а підлягають наступності, де останній не знищує попереднього, але вбирає в себе, додаючи нові принципи розгляду, вивищуючи, добудовуючи образ людини до цілого [3, с. 72]. Приміром, якщо розглядати самодетермінацію з точки зору християнської психології, то в структурі духовності обов'язково уточнюється християнський світогляд, християнська віра і християнська свобода совісті (тобто активність і свобода людини, які спрямовані весь час на здійснення людиною виборів у своїй поведінці на користь християнських цінностей, що спонукають людину узгоджувати власну поведінку,

діяльність, життєдіяльність саме з християнськими заповідями) [3, с. 72; 36].

2. Психологічні погляди зарубіжних психологів стосовно проблеми самодетермінації

Взаємозв'язок особистості людини, її свободи, вибору й відповідальності в роботах різних авторів можна назвати «негласним» проявом того, що ми визначаємо як особистісна самодетермінація.

Г. Оллпорт вважає, що інтерес психології до цінностей є інтересом до проблеми вибору й відроджує проблему свободи. Смысл самодетермінації у здійсненні свободи полягає в тому, що системи вищого рівня детермінують хід систем нижчого рівня, і з цієї причини людина може не відхилятися у своїй поведінці та діяльності від своєї головної системи цінностей. Самодетермінація вміщує в себе совість. Совість людини далеко не завжди має релігійний відтінок. І нерелігійна людина може бути носієм високої моралі. Совість передбачає рефлексивну здібність звертатися в конфліктних випадках до матриці цінностей, що відчуваються людиною як її власні. За велінням совісті людина розмірковує приблизно так: «Я відчуваю, що мені слід щоразу зупинитися, щоб зробити вибір, який уявляється мені провідним в напрямку до мого ідеального «Я-образу». Почуття мук совісті — це почуття порушеної цінності, невдоволеність невідповідністю ідеальному «образу-Я». Специфічні звички послуху поступаються загальному самоуправлінню, широкій схемі цінностей, яка задає напрямок поведінці [24, с. 207-209].

О. Є. Дергачова у своїй дисертації [6] детально розглянула теорію самодетермінації **Е.Л. Десі та Р.М. Райана**. У цій теорії автономія і самодетермінація розглядаються як синоніми. Теорію самодетермінації можна приєднати до напрямку позитивної психології, що набуває сили у Сполучених Штатах Америки. Мета позитивної психології — почати сприяти змінам у центрації психології не лише на виправленні негативних явищ життя, але ще й на побудові позитивних якостей. Можна стверджувати, що позитивна психологія спрямована на розв'язання тих завдань, які не вдалося розв'язати гуманістичній психології. Важливо зрозуміти, що позитивна психологія намагається пристосувати кращі наукові методи, спрямовані на унікальні

проблеми людської поведінки для тих, хто бажає зрозуміти її в усій її комплексності.

Самодетермінація — це психологічний конструкт, що відображає «гнучкість» поведінки людини і її здібність вибирати серед багатьох варіантів (способів) поведінки, а також діяти в таких ситуаціях, де існує тільки один варіант поведінки.

Самодетермінація дає змогу особистості розумно поєднувати свободу й детермінізм і враховувати об'єктивно існуючі обмеження для свободи вибору: фізичні, фізіологічні, соціально-історичні. Самодетермінація — не лише здібність, а також і потреба (Десі, 1980). Стаючи самодетермінованою, людина діє на основі власного вибору, а не на основі обставин або примусів, і цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб і зіставленні їх із зовнішніми умовами. Поведінка, що відповідає вимогам середовища, може бути самодетермінованою і несамодетермінованою. Несамодетермінованою вона буде, коли не узгоджуватиметься з «Я» і реалізуватиметься тільки під тиском обставин або з метою одержувати нагороду. Самодетермінованою вона буде, якщо людина проявляє власне волевиявлення, навіть і виконуючи вимоги середовища.

Емпіричними критеріями наявності самодетермінації є такі її прояви, як спонтанність, креативність, інтерес, особистісна значущість. Особистість відчуває себе вільною і вважає, що виконує свої бажання, а не обов'язки (Десі, Райан, 1991).

Передбачається, що в людини є також внутрішня психологічна потреба в почутті ефективності або компетентності під час взаємодії із зовнішнім середовищем. Ця потреба не пов'язана з біологічними потребами і має адаптивну цінність. Компетентність є основою, на базі якої здійснюється вибір. Переживання компетентності розуміється як один із типів внутрішньої задоволеності, що забезпечує розвиток. Компетентність і самодетермінація — це головні психологічні потреби, що є в основі внутрішньо мотивованої активності. «Потреба в компетентності, самодетермінації пояснює дослідницький і виконавський типи поведінки і те, що індивіди прагнуть до розвитку своїх інтересів і здібностей» (Десі, Ryan, 1991) [цит. за 6, с. 61].

Відомо, що рівень здійснюваної компетентності знижується, якщо дається негативний зворотний зв'язок. Однак за високого рівня самодетермінації зворотний зв'язок сприймається як відносно «м'який» і не підриває внутрішньої мотивації. Десі

стверджує, що самодетермінація є необхідною для досягнення людиною психологічного здоров'я. Чим більш інтегрованими й автономними є мотиви включення людини, тим більш позитивними є пов'язані з цим включенням результати і ставлення. Негативні наслідки втрати самодетермінації пов'язані з тим, що людина втрачає можливість керувати ходом свого життя. Для здорової, самодетермінованої особистості характерні сприятливі ставлення до людей.

Із втратою самодетермінації у пошуках засобу боротьби людина намагається підняти рівень контролю над ситуацією, іноді навіть до патологічного ступеня. Забагато контролю призводить до тривожності. Але буває самодетерміноване рішення контролю. Тоді контроль гарантує включення в ситуацію, активну регуляцію того, що відбувається і знімає стрес.

Оскільки поняття самодетермінації відображає те, що основою і причиною вибору поведінки є внутрішній стан людини (її мотиви, думки і почуття), то самодетермінацію можна назвати операціоналізованим поняттям свободи.

Людина переробляє інформацію, інтерпретуючи її в контексті задоволення своїх потреб і враховуючи умови середовища. У цьому полягає зв'язок вольової саморегуляції та пізнавальної діяльності.

Для здійснення людського розвитку необхідна саме **внутрішня мотивація**. Відповідно до теорії самодетермінації внутрішня мотивація, організована потребами в компетентності й самодетермінації та взаємозв'язку з іншими людьми, є енергетичною основою природної організмичної активності (Deci, Ryan, 1991). За внутрішньої мотивації суб'єкт працює заради досвіду. Процес відкриття є нагородою. Внутрішньо мотивована поведінка цілеспрямована і виконується заради одержання задоволення від інтересу. Активність, що приносить внутрішнє задоволення, забезпечує розширення здібностей і прискорює її розвиток. Внутрішня мотивація забезпечує інтеграцію організму, оскільки розвиток забезпечується внутрішньою мотивованою активністю, а не відбувається сам по собі в результаті функціонування психічних структур. Розрізнення внутрішньої і зовнішньої мотивації відбувається за критерієм нагороди за здійснену активність. Нагорода за зовнішню мотивацію — зовнішня. Нагорода за внутрішню мотивацію — внутрішня (активність сама по собі). Внутрішньо мотивована поведінка

базується на потребі бути компетентною (обізнаною у своїй галузі) і самодетермінованою (автономною) під час взаємодії із середовищем.

За внутрішнього локусу каузальності люди переживають свої дії як такі, що виходять від них.

У рамках теорії самодетермінації Десі та Райан (1985) подали другу субтеорію, названу теорією організмичної інтеграції. Організмична теорія насамперед підкреслює, що організм цілісний і активний, тобто він проявляє волю й ініціює поведінку (Deci, Ryan, 2002). Дія мотиваційних і афективних процесів приводить до прийняття релевантної та блокування небажаної інформації. У результаті людина організує та інтерпретує інформацію своїм власним унікальним, але зрозумілим для неї способом.

Автономія в розвитку особистості затверджується в теорії самодетермінації **адекватним** способом психологічного функціонування.

Дослідження в рамках теорії самодетермінації показали, що задоволення виділених базових потреб у компетентності, самодетермінації та зв'язку з іншими людьми є важливим для загального благополуччя й задоволеності своїм повсякденним життям (Sheldon, Ryan, Reis, 1996; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, Ryan, 2000; Baard, 2002), а також для задоволеності працею (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov, Kornazheva, 2001).

У процесі соціального наuczіння відбувається процес перетворення зовнішніх вимог у внутрішню регуляцію — через процес **інтерналізації**.

Інтерналізація є найбільш продуктивним засобом розвитку внутрішньої мотивації. Інтерналізація — це перенесення зовнішньої рушійної сили й засобів поведінки у внутрішні (Ryan, Deci, Grolnic, 1995). Це спосіб, за допомогою якого людина стає більш самодетермінованою у виконанні діяльності, спонукання до якої було раніше ініційоване ззовні. Інтерналізація — активний процес прийняття інформації або здійснення регуляторних процесів і трансформування їх в особистісні цінності або мотиваційні наміри. Що стосується цінностей, то вони відображають внутрішню й зовнішню мотивацію людини і частково формуються на базі потреб (Kasser, 2002). Інтерналізація — це процес, за допомогою якого люди ухвалюють цінності й процеси регуляції, що схвалюються соціальним порядком, але які ще

не є внутрішньо привабливими (Deci, Ryan, 1991). Інтерналізація забезпечує дитині можливість найбільш гармонічного розвитку. Форми часткової (неповної) інтерналізації є інтроєкція та еґо-включеність. **Інтроєкція** — це часткова асиміляція, за якої регуляторні процеси інтегруються в тій же формі, що й у разі зовнішньої регуляції (Ryan, Deci, Grolnic, 1995). Засіб і об'єкт регуляції перебувають в одній особистості, але є розділеними. Регуляторний процес не інтегрується в «Я» і є джерелом напруги й конфлікту. **Інтроєктивна регуляція** ригідна і є основою розвитку внутрішньо контролювальної регуляції. Вона призводить не до інтегрованого й цілісного, а до неправильного «Я», і пов'язана з тривожністю, самознищенням та іншими неадаптивними патернами поведінки. Іншою формою часткової інтерналізації є **еґо-включеність**.

Еґо-включеність визначається в такий спосіб: «Індивіди розглядають свою власну хорошість або «оцінюваність» як залежну від досягнутого кінцевого результату. Еґо-включеність ще менше, ніж інтроєкція, дає можливість прояву внутрішньої мотивації. «Еґо-включеність — це інтернальний, але гетерономний тиск, який руйнує самодетермінацію. Так, хоча еґо-включеність, будучи інтрапсихічною силою, є внутрішньою стосовно особистості, вона є «зовнішньою» стосовно «Я».

Типи регуляторних процесів можуть бути етапами послідовних змін, що приводять до усе більш повного розвитку самодетермінації, від низької адаптації в напрямку до високої.

Чим вищий ступінь самодетермінації, тим сильніший зв'язок з емпатією, тим вищі моральні принципи й позитивні стосунки з іншими людьми. Більш високою стосовно інтерналізації формою регуляції є ідентифікація. **Ідентифікація** припускає отождоження людини із цінностями й регуляторними процесами та прийняття їх як своїх власних. На рівні ще більш високої форми — **інтеграції** — регуляторні процеси асимілюються в усій частини «Я».

Регуляторні процеси прямо пов'язані й із формуванням особистісної **ідентичності**. Важливу роль у формуванні ідентичності відіграє процес соціалізації.

Відповідно до теорії когнітивної оцінки, вплив різних подій на мотиваційні процеси детермінується не об'єктивними характеристиками цих подій, а швидше їхніми психологічними значеннями для індивіда. Функціональна значимість, як при-

пускають автори, ґрунтується на відношенні вхідної інформації до можливостей особистості задовольнити три базові потреби (Deci, Ryan, 1991).

Деці та Райан вводять **поняття локусу каузальності**. Сприйманий локус каузальності визначається як когнітивний конструкт, що представляє ступінь, з якою людина є самодетермінованою у своїй власній поведінці (Deci, Ryan, 1985).

Внутрішньо сприйманий локус каузальності існує, коли поведінка переживається як ініційована або регульована інформаційною подією, що відбувається усередині особистості. **Зовні сприйманий локус каузальності** існує, коли поведінка бачиться ініційованою або регульованою контролювальною подією, що відбувається поза особистістю.

Поняття мотиваційних субсистем. Мотиваційна субсистема — це набір переконань і настановлень щодо себе, середовища й інших людей, що витікає з афективного досвіду, а також являє собою програму взаємодії із середовищем, оскільки внутрішні стани й процеси, пов'язані з поведінкою, організуються мотиваційними процесами. Автори виділяють три типи мотиваційних субсистем: внутрішню, зовнішню й амотивувальну.

Внутрішня мотиваційна субсистема базується на потребі в компетентності й самодетермінації.

Зовнішня мотиваційна субсистема базується на зовнішній мотивації.

Амотивувальна субсистема проявляє себе у відсутності активності, у неї немає форм поведінки, ні автоматизованої, ні автоматичної, тим більше — самодетермінованої.

Автори вважають, що часто як прояв поведінки амотивувальної субсистеми зустрічається комбінація зовнішньої й амотивувальної мотиваційних субсистем, що реалізується в почутті безпорадності у поєднанні з автоматичними діями.

У теорії також присутнє **поняття каузальних орієнтацій**. Першим поняття каузальних орієнтацій ввів Деці, вважаючи, що людина дещо схильна інтерпретувати (тобто шукати, створювати й оцінювати) події трьох видів: як інформаційні, як контролювальні і як амотивувальні — залежно від того, на що вона більше орієнтована. Відповідно до типу орієнтації люди будуть проявляти різні типи і якості поведінки, когнітивної й афективної сфери. Сила кожної каузальної орієнтації дає змо-

гу передбачити широкий спектр психологічних і поведінкових змінних.

Відповідно виділяються **три типи каузальних орієнтацій**: внутрішня, зовнішня, безособова.

Люди із внутрішньою каузальною орієнтацією оперують внутрішньою мотиваційною системою. У такої особистості проявляються тенденції сприймати локус каузальності як внутрішній і переживати почуття самодетермінації й компетентності. За внутрішньої каузальної орієнтації виявляються високий ступінь усвідомлення основних людських потреб і чіткість використання інформації для прийняття рішень про поведінку, унаслідок чого розвиваються сильні почуття компетентності, самодетермінації та прояв волі. Це відбувається в результаті того, що інформація із середовища й від мотиваційних структур досягає внутрішньої мотиваційної системи й вільно виявляється у свідомості у формі мотивів. Такі люди здатні повернути автоматизовану поведінку в самодетерміновану форму, перепрограмувати її або керувати нею за своїм розсудом. У внутрішньо-каузальній особистості має місце гнучка поведінка й чутливість до змін середовища. Ці люди вибирають такий тип поведінки, який необхідний у певних умовах, і можуть вибрати як зовнішню, так і внутрішню мотивовану поведінку залежно від того, чого вимагає ситуація.

За переваги в людини зовнішньої каузальної орієнтації характерні прагнення до наддосягнень. Такі люди вірять у залежність одержуваних результатів від поведінкових реакцій і постійно роблять різні реакції, прагнучи досягти все нових результатів. Націлені досягти успіху, вони перебувають у пошуку його зовнішніх показників. В основі зовнішньої каузальної орієнтації покладено гостру нестачу самодетермінації. Невдалі спроби досягти самодетермінації призводять до постійних стресів. Зовнішньо-каузальна особистість в основному оперує зовнішньою мотиваційною системою, що веде до негнучкості в поведінкових реакціях і в процесі переробки інформації. Зовнішні прояви подібні із самодетермінацією, тобто має місце здійснення вибору. **Але разом із цим рішення базуються не на внутрішніх потребах, а на зовнішніх імпульсах і критеріях.** Спостерігається дефіцит у керуванні мотивами, а не у виборі поведінки. Мотиви надмірно визначаються зовнішніми обставинами. Десі вважає, що такі люди втратили зв'язок з

основними організмичними потребами. Вони поводяться автоматично, а поведінка скеровується зовнішніми імпульсами й неусвідомлюваними мотивами. Втрата почуття самодетермінації заміщається сильною потребою у контролі. У результаті контролю зовнішньої мотиваційної підсистеми відбувається самообманювання людини, що проявляється у формуванні екстерналів і безособово орієнтованих. Особистість вірить тільки в деякі, не завжди реалістичні уявлення про себе й діє відповідно до них, а інформація, що суперечить цьому, залишається у підсвідомості й блокується. Та інформація, яка усвідомлюється, проходить фільтрувальний відбір. Отже, самооцінка завищена і неадекватна. Автор говорить про те, що під час психотерапії особистості такого типу необхідно звернути увагу саме на цей процес блокування інформації і довести до свідомості неусвідомлювану інформацію (корекція самооцінки).

За безособової особистісної орієнтації, вважає Десі, виникає феномен «вивченої безпорадності», оскільки такі люди «вивчають», що середовище не реагує на їхні дії. Водночас безособово орієнтовані проявляють мінімум самодетермінації, і їх поведінка в основному є автоматичною. Домінує амотивувальна мотиваційна підсистема з деякими проявами зовнішньої мотивуючої підсистеми, що реалізується в автоматичній і безпомічній поведінці.

Десі підкреслює, що ці три особистісні типи в чистих формах у дійсності рідко зустрічаються. Найчастіше в людині проявляється змішування всіх трьох орієнтацій у деякій пропорції. Виділення ж чистих типів має значення для подальшого розроблення прикладних програм.

На основі цієї теорії нами був розроблений опитувальник «Внутрішні умови самодетермінації особистості».

Підводячи підсумки огляду сучасного стану проблеми особистісної самодетермінації, можна зробити такі висновки. Єдиного розуміння розглянутого предмета на сьогоднішній день у зарубіжній науці не сформовано. Особистісна самодетермінація описує механізми саморегуляції особистості, що реалізуються у вигляді усвідомленого вибору способу дій, який враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини. Усю різноманітність точок зору на проблему особистісної самодетермінації можна уявити як багатогранну структуру, кожна грань якої спрямована на аналіз своєї складової цього

поняття. Д.О. Леонт'єв пропонує виділяти чотири значення поняття самодетермінації:

1. Самодетермінація як відокремлення людини від навколишнього контексту, як емансипація, що проявляється в послідовності онтогенезу, упродовж якого відбувається автономізація сфери особистісних цінностей.
2. Самодетермінація як диспозиція, як особистісна риса.
3. Розуміння самодетермінації як базової потреби, прагнення, рушійної сили, що проявляється на всіх рівнях розвитку особистості.
4. Уявлення про самодетермінацію як про власнозаконня, про формування індивідуального особливого змісту власних життєвих принципів, як про формування ціннісних підстав саморегуляції і як про самодетермінацію особистості.

Розуміння самодетермінації як власнозаконня підкреслюється в роботах Юнга, Мамардашвілі, Леонт'єва й Калитеєвської. Соціально-психологічний аспект самодетермінації подано у підходах Анг'яла, Еріксона, Габанської, Груена. Точку зору, що самодетермінація є базовою потребою й рушійною силою, найбільш яскраво висвітлено в рамках теорії самодетермінації Десі й Райана, а також у роботах Анг'яла й Мюррея. Розуміння самодетермінації як диспозиції має місце в працях Хартер, Бека, Виггінса, Десі та Райана, а також у роботах авторів, що розв'язують психодіагностичні завдання. На сьогоднішній день аспект вивчення особистісної самодетермінації як диспозиції є максимально готовим до емпіричного опрацювання, що не означає, однак, недооцінку інших сфер цього поняття. Розроблення зазначеного практичного напрямку служить створенню методичної бази для подальших досліджень.

3. Вивчення феномена свободи і самодетермінації у вітчизняній психології

З розвитком психологічної науки, що вимагала єдності теоретичного осмислення та емпіричних досліджень, свобода, а разом з нею і самодетермінація, стверджувалися у статусі психічних явищ — якостей людини. Предметом вивчення виступала скоріше людина, що прагне свободи. Співпраця філософів і психологів сприяла виникненню особливої культури дослідження свободи й самодетермінації у вітчизняній психології,

що найбільш яскраво виявилось у працях С.Л. Рубінштейна. У семантичному просторі розуміння свободи і самодетермінації є два напрямки досліджень: філософський і психологічний. **Філософський напрямок:** розкриваються методологічні основи розуміння свободи, опрацьовано принципи детермінізму; єдності свідомості та діяльності; активності; принцип свободи розмірковування, що не затиснутий рамками конкретної наукової школи; відпрацьовуються екзистенційні знання про свободу. **Психологічний напрямок:** надається можливість на основі об'єктивних методів підтвердити філософські уявлення про свободу і самодетермінацію, розкрити нові сторони і прояви цих явищ в житті людини.

Проблема самодетермінації настільки значуща як теоретична, що радянськими психологами був розроблений принцип самодетермінації. Це теоретико-методологічний принцип психофізіології, відповідно до якого причиною поведінки є не впливи зовнішнього середовища самі по собі, а живий організм, у поведінці якого ці впливи представлено. Не відкидаючи причиновість як таку, принцип самодетермінації дає змогу виокремити специфічні особливості детермінізму в діяльності живого організму. Принцип самодетермінації стверджує принципи активності і системності, згідно з якими організм не прагне нівелювати впливи зовнішнього середовища, а цілеспрямовано й активно бере в них участь. Принцип самодетермінації визначає ціль діяльності як процес вільного вибору, у ході якого із системи з необмеженим ступенем свободи виникає зв'язна система з єдиним ступенем свободи [27, с. 350].

А.В. Брушлінський, К.О. Абульханова-Славська відзначають: «Свобода видається тією категорією, яка інтегрує в концепції Рубінштейна і етичний, і соціальний, і особистісно-екзистенціальний аспекти життя» [1, с. 233]. А.В. Брушлінський зазначав, що принцип єдності свідомості та діяльності розроблявся і в інтересах педагогіки, покликаної розвивати в учнів самостійність, творчий підхід та ініціативу, зокрема і з допомогою проблемного навчання [4].

Для позначення базового виміру — розвитку особистості — Д.О. Леонтьєв пропонує ввести базове поняття «особистісний потенціал», яке прямо не корелює з інтелектуальним розвитком, глибиною і змістовністю внутрішнього світу, з творчим потенціалом, але є стрижнем особистості, її базовою індивиду-

альною характеристикою. Феноменологія особистісного потенціалу (або його недостатність) в різних підходах позначають такими поняттями, як воля, сила «Я», внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію і деякі інші. Краще за всі запропоновані психічні феномени поняттю «особистісний потенціал» відповідає «життєстійкість», що ввів С. Мадді (Maddi, 1998).

На думку Д. О. Леонтєва, особистісна самодетермінація — це саморегуляція, в основу якої покладено свободу й відповідальність. Свобода — це форма активності, а відповідальність — це форма регуляції. Відповідальність можна визначити як форму моральної саморегуляції. Свобода як певна форма активності, й відповідальність, як певна форма регуляції, зливаються одне з одним, різниця між ними зникає, і вони породжують феномен самодетермінації — вільної саморегулювальної активності зрілої особистості. Там, де вони не зливаються, виникають феномени «квазівідповідальності» і «квазісвободи», що не наділені відповідальністю і моральною саморегуляцією. Необхідною внутрішньою умовою для того, щоб свобода і відповідальність злилися, є формування самодетермінації, тобто опосередкування свободи певними цінностями, духовними якостями, смислами, які б набували функції регуляторів поведінки і діяльності.

Отже, необхідно, щоб були сформовані духовні переконання, ціннісні орієнтації, картина і образ світу, світогляд, моральні якості, духовні добродієвності. Адже відповідальність — це контроль за вчинками і діями та оцінка вчинків і дій з точки зору моральності.

Механізми ціннісно-сміслового опосередкування відіграють ключову роль в самодетермінації особистості. За нульової самодетермінації обставини й бажання володіють людиною, за високої самодетермінації людина володіє обставинами й мотивами (бажаннями). Існують різні форми й механізми регуляції та детермінації людської поведінки, які можуть «включатися» в неї і «виключатися». До них відноситься і самодетермінація. Самодетермінація — можливість людини відмежовуватися від потоку, в якому ми живемо. У трансцендентному розумінні потоку життя виявляється особистісна зрілість і як ставлення до потоку життя, як вираз особистісного потенціалу. «Питання в тому, чи я живу, чи життя мене живе». Д. О. Леонтєв передбачає, що зусилля, що створює людську реальність, розвивається

згідно з механізмами, описаними Л. С. Виготським, а саме: розширення активності, інтеріоризація регуляції, опосередкування механізмів регуляції (мотивами, смислами, мораллю, духовністю). Особистісний потенціал — міра подолання особистістю заданих обставин і подолання себе. Чим більшою є міра самодетермінації людини, тим більшою є вираження її особистісного потенціалу. Можна говорити про два види опосередкування: перший механізм опосередкування нашої поведінки і діяльності — тим, що ми беремо зі світу культури (опосередкування цінностями-зразками — міфи, історичні особистості, релігії). Другий механізм опосередкування — це ієрархія цінностей. Ієрархія тут спрацьовує саме в тому, що одні цінності є для особистості більш значущими, чим інші, вони виходять на перший план і починають регулювати поведінку.

Самодетермінація може розривати негативні впливи середовища на основі особистісного потенціалу, тобто можливостей протистояти негативу [12; 11].

Феноменологічно свобода — це деякий базовий стан, що відноситься швидше до можливостей, ніж до акту здійснення свободи (тобто вже здійсненого вчинку чи дії, чи події). Сутністю свободи виступає контроль суб'єкта над своєю активністю в усіх точках її руху. Отже, свобода є і в точках вибору, і в проміжках між ним. Сам вибір здійснюється або через призму свободи (якщо вибір є вільний), або без свободи, якщо вибір жорстко детермінований. Свобода й особистісний вибір тісно пов'язані і підкріплюють одне одного. Вибір є наслідком існування свободи і є проявом свободи. Самодетермінація прихована у мотивах і цінностях вільного вибору.

Якщо свобода — глобальна характеристика поведінки людини, то поняття самодетермінації використовує розгляд механізмів свободи власне на психологічному рівні. Слід розрізнявати самодетермінацію — з одного боку, і саморегуляцію і самоконтроль — з другого. У разі саморегуляції (самоконтролю) елементами її можуть виступати норми, конвенції, думки, цінності інших авторитетних осіб, соціальні або групові міфи. За морально-етичної саморегуляції суб'єкт не виступає її автором, як за справжньої самодетермінації. Самодетермінація — внутрішня (авторська) позиція внутрішньої свободи.

Свобода — форма активності, що характеризується трьома ознаками: 1) усвідомленістю; 2) самодетермінацією — опосеред-

кованістю ціннісними орієнтаціями; 3) саморегуляцією — скерованістю в будь-якій точці. Відповідно дефіцит свободи може бути пов'язаний 1) з неусвідомленістю (нерозумінням впливів, що діють); 2) з несформованістю самодетермінації (відсутністю чітких ціннісних орієнтирів, світогляду); 3) з несформованістю вольових аспектів саморегуляції (нерішучість, нездатність вмішуватися в хід власного життя).

Свобода формується в онтогенезі в процесі набуття внутрішнього права на активність і формування ціннісних орієнтирів.

Стаючи вільною, особистість починає направляти свої дії, виходячи зі своїх власних внутрішніх цінностей і критеріїв. У неї з'являється можливість виявити свою справжню сутність, що є доказом того, що її розвиток досяг високого рівня.

Д. О. Леонтьєв визначає автономію як орієнтацію на власний закон розвитку [13].

На думку О. Р. Калитеєвської, особистість, що розвивається, — це особистість, звернена до світу, котра володіє власними іманентними механізмами активності і саморегуляції. З позиції функціонального аспекту можна виокремити ієрархію рівнів функціонування особистості. Ці рівні — різні «логіки поведінки», різні детермінації життя, різні механізми регуляції особистістю її ставлень до світу.

Перший рівень — рівень психофізіологічної регуляції (безпосередніх спонук). На цьому рівні особистість функціонує в реактивній логіці задоволення потреб.

Другий рівень — рівень соціоадаптивної регуляції, рівень детермінації особистості вимогами конкретної ситуації і конкретного соціуму.

Третій рівень — рівень смислової регуляції, детермінації особистості її стосунками із світом як цілями, розгорнутими у часовій перспективі, далеко за межами початого моменту і конкретної ситуації. Тут спрацьовує смислова логіка життєвої необхідності (Леонтьєв Д. О., 1990; 1993).

Четвертий рівень — екзистенційний рівень регуляції, або рівень самодетермінації особистості. Тут відбувається будівництво ціннісних орієнтацій, управління смисловою регуляцією. «Це рівень життєтворчості через здійснення автономного особистісного вибору на основі інтеграції свободи і відповідальності і набуття ціннісних орієнтирів» [7, с. 234]. На цьому рівні

людина здатна перебудувати свої відносини зі світом, виступаючи суб'єктом змін свого життя.

Розуміючи особистість як процес, можна уявити її як систему регуляції стосунків людини із собою, із світом, як саморегульовальну систему, чутливу до зовнішніх впливів, але здатну до самодетермінації.

Вибір стратегії розвитку особистості передбачає звернення до екзистенційного рівня особистісної саморегуляції, тобто до самодетермінації. Саме цей рівень впливає на ієрархічно нижче розташовані рівні активності. Людина, яка є готовою до прояву самодетермінації, характеризується такими особливостями: приймає факт власного існування і має інтерес до цієї події; має тенденцію досліджувати свої потреби, проблеми і ресурси; переживає себе живою у своєму теперішньому; відкрита новому досвіду у взаємодії зі світом; має готовність до змін; здатна бачити альтернативи, здійснювати вибори і приймати за них відповідальність; здійснюючи діяльність у теперішньому, робить кроки у напрямку майбутнього; виходить за межі власного «Я» у переживанні смислу свого життя.

О.Р. Калитеєвська висунула декілька гіпотетичних припущень. По-перше, гіпотезу щодо існування трьох базових параметрів особистісної саморегуляції екзистенційного рівня, тобто рівня самодетермінації. Це свобода як міра усвідомленості, альтернативності та скерованості своєї активності, а також відповідальність як міра усвідомленості себе причиною змін у власному житті. І, насамкінець, духовність як ціннісно-сміслова регуляція життєдіяльності. Важливо відзначити, що це не підструктури особистості, а три параметри самодетермінації: динамічні сили, які можуть наповнюватися різним змістом, що надає відповідного смислу їм самим.

Друге гіпотетичне припущення: взаємодія цих параметрів: свобода, відповідальність і духовність породжує якість «суб'єктності», що проявляється в інтегральній характеристиці самодетермінації або в особистісному виборі як одиниці самодетермінації. Розвиток особистості в просторі цих параметрів (свобода, відповідальність, духовність) здійснюється протягом усього життя. У міру дорослішання джерело і рушійні сили розвитку особистості зміщуються всередину самої особистості, яка набуває здібність трансцендувати обумовленість своєї жит-

тедіяльності своїм життєвим світом і смисловими структурами, що сформувалися в ході соціалізації.

Формою переживання людиною своєї особистості є «Я». «Я» включає в себе такі рівні, як фізичне «Я» – зовнішній вигляд, тілесність; соціальне «Я» – соціальні ролі і функції; психологічне «Я» – Я-концепція. Сукупність усіх цих рівнів утворює образ «Я». Над цими трьома рівнями утворюється четвертий рівень – екзистенційне «Я», самодетермінація як переживання себе суб'єктом власного життя – вищий рівень самодетермінації, або переживання себе об'єктом зовнішніх впливів і поточних, миттєвих імпульсів – це несформованість самодетермінації, нездатність проявити свою позицію.

Отже, «Я» представлене на усіх чотирьох рівнях саморегуляції. Основою формування «Я» самодетермінувального, або екзистенційно діючого є самоставлення, яке характеризується такими параметрами: загальним позитивним знаком; цілісно-гнучкою інтегрованістю, тобто здатністю до переживань цілісності різнорідних і навіть полярних відтінків власного «Я»; автономністю – незалежністю від зовнішніх оцінок; інструментальністю – ставленням до себе як засобу організації стосунків із світом.

Розробка проблеми самодетермінації в теоретично-експериментальному плані породжує багато цікавих досліджень, здійснених українськими дослідниками, як теоретичних, що поглиблюють знання про психологічну природу самодетермінації [2; 10; 17; 18; 20; 29; 31; 33; 35 та ін.], так і прикладних [8; 21; 26; 30; 32 та ін.].

4. Світогляд як складова самодетермінації і результат пізнання людиною світу

Становлення світогляду ми розглядаємо як результат пізнання, пізнавальної діяльності, набуття людиною знань. Світогляд, достеменно, – погляд, точка зору на світ [22, с. 33]. У світогляд входять не тільки погляди людини на світ як на фізичний Всесвіт, але й на себе, на інших людей, на першопричину світу (Бога – у випадку релігійного світогляду). Також існує стереотип розуміння світогляду як деякої системи знань. Слід зазначити, що це однобічне трактування світогляду, оскільки світогляд має не тільки мислительний, когнітивний компонент (сприйняття і перероблення всезагальних знань, що є часткою пізнання), але

й емоційний — внутрішню оцінку і певне емоційне ставлення до цих знань. Також у світогляд входить і вольовий компонент — прагнення до тих цілей, які сліднують із наявних світоглядних знань та особистого до них ставлення. *Самодетермінація світоглядом, який концентрує у собі образ і картину світу — це вплив світоглядних знань і переконань на діяльність, поведінку, життєдіяльність людини*, зокрема і на пізнавальну, а також навчальну діяльність. Людина, в якій вже сформований світогляд, образ і картина світу, залишатиметься більш стійкою до різного роду зовнішніх впливів і маніпуляцій. Вона зберігатиме, обґрунтовуватиме і відстоюватиме власну точку зору стосовно дискусійних і спірних моментів. Це і є прояв самодетермінації поведінки і пізнання з боку світоглядних позицій.

Світогляд як загальний психологічний феномен залежить від нашої душевної організації. Також і наша душевна організація підлягає залежності з боку світогляду. Те, за що ми боремося, що відстоюємо з причини світоглядних позицій і переконань, оформлюється в деякі психічні структури. Саме ці особистісні психічні структури й особливості, що сформувалися під впливом світогляду, стають мовби «ситом», через яке просіюється уся інформація із зовнішнього світу, отже, пізнавальна діяльність, підлягаючи світоглядній самодетермінації, стає вибірковою. Подібна вибіркковість у сприйнятті та прийнятті інформації ще далі поглиблюють той створений світогляд, який найбільш відповідає певній душевній організації людини. Люди з різним ступенем сформованості душевної організації матимуть і різний ступінь сформованості й організації світогляду. Крім того, різнитиметься і зміст світогляду.

Ю. М. Зенько виокремлює три етапи становлення світогляду (Ю. М. Зенько, 2002). В аспекті самодетермінації можна зазначити, що лише третій етап становлення світогляду є дієвим у плані розвитку самодетермінації.

Цей етап характеризується тим, що відбувається усвідомлення світогляду, світогляд поступово стає більш широким і цілісним. Активна життєва позиція людини стосовно будь-яких подій життя підпорядковується світоглядним позиціям, переконанням і цінностям, відбувається усвідомлена самодетермінація пізнання, спілкування і поведінки людини через її світогляд. У людини з'являються певні життєві цінності і вона готова їх відстоювати.

Цілісний сформований світогляд має якимось відповідати на усі «вічні питання» життя. Тому множину світоглядних схем, що властиві окремим індивідуумам, можна угруповувати за принципом відповіді на ці основні питання, інакше — на спроби розв'язати зазначені головні проблеми [38, с. 66]. Виникає можливість і необхідність типології світоглядів, за тим, як вони розглядають причину, світ і першопричину світу. Приміром, головним предметом християнського розмірковування є Бог, світ і людина.

Виокремлюються такі основні типи світогляду: атеїзм, матеріалізм, пантеїзм, деїзм, політеїзм, монотеїзм. Своєю чергою, до монотеїзму входять християнство, індуїзм, іслам.

Самодетермінація поведінки і діяльності християнським світоглядом відрізняється від самодетермінації поведінки і діяльності світським вихованням. Так, християнин робить добро і не робить зла ради Христа, а не з якихось інших причин. Самодетермінацію поведінки або вчинку будь-яких змістів і видів людина здійснює самостійно і несе за неї відповідальність.

Розроблену нами діагностичну методику «Світоглядна самодетермінація особистості» здійснено у вигляді анкети, спрямованої на самооцінку учнем власного усвідомлення ступеня вищих впливів з боку світогляду і світоглядних цінностей на пізнавальну діяльність, пізнання світу взагалі.

Гіпотези дослідження

Теоретичний аналіз проблеми і попереднє анкетування дало змогу гіпотетично визначити чотири рівні розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності.

Високий рівень самодетермінації пізнавальної діяльності (конструктивна самодетермінація). Цей рівень характеризується тим, що в учня сформовано релігійний, переважно православний світогляд, він має чіткі й усвідомлені картину й образ світу, переживає вплив світоглядних цінностей (релігійно-православних переконань) на своє пізнавальне спілкування, поведінку і діяльність (на пізнання і пізнання світу взагалі).

Середній рівень розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності. Переважає атеїстичне й матеріалістичне світоглядне спрямування. В учня сформовані картина й образ світу. Він усвідомлює вплив світоглядних цінностей на свою поведінку, спілкування і пізнання, а також на діяльність, проте ці цінності не переживаються надто гостро. Переважають смислова само-

регуляція і душевні цінності (наука, любов, дружба, спілкування). **Низький рівень розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності.** Виявляється за умови, коли в учня переважає неусвідомлення світоглядних позицій. Оскільки світоглядні цінності не інтеріоризовані, тому відсутній і вплив світоглядних цінностей на пізнавальну діяльність. Перебіг пізнання і пізнавальної діяльності не поєднується з цінностями світогляду, не переживається як єдине ціле, оскільки домінують матеріальні цінності — статок, здоров'я, зовнішні нагороди, визнання, престиж, першість та ін.

Рівень деструкцій самодетермінації пізнавальної діяльності. Деструктивна самодетермінація. Спостерігається усвідомлення, визначеність світоглядних уявлень, які внаслідок їхньої соціальної небажаності суб'єкт змушений приховувати (містика, окультизм). Порушується цілісність особистості, відбувається її роздвоєння. Крім того, негативна духовність веде до поступової деградації особистості.

5. Методичне забезпечення обстеження самодетермінації навчально-пізнавальної діяльності учнів

У своєму емпіричному дослідженні нами були задіяні такі методики.

1) Методика «Каузальні орієнтації» Райана, Десі в адаптації О. Є. Дергачової.

Діагностичні показники методики: внутрішня каузальна орієнтація, зовнішня каузальна орієнтація, безособова орієнтація [5].

2) Методика «Вияв стилю саморегуляції діяльності» (методика В. С. Паригіна)

Діагностичні показники методики: автономний стиль саморегуляції діяльності, залежний стиль саморегуляції діяльності [28].

3) Метод дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК)

Діагностичні показники методики: інтернальність-екстернальність в міжособових і сімейних стосунках, а також пункти, що вимірюють РСК у відношенні хвороби і здоров'я [16].

4) Методика «Самооцінка розвитку пізнавальної діяльності»

Діагностичні показники: шкала неправди, мотиваційний компонент пізнавальної діяльності, операційний компонент пізнавальної діяльності, творчий компонент пізнавальної діяльності, саморозкриття потенціалу в пізнавальній діяльності, морально-етична саморегуляція пізнавальної діяльності, самодетермінація пізнавальної діяльності.

5) Методика «Зовнішні психологічні умови розвитку самодетермінації»

Діагностичні показники методики: сімейна ідентифікація цінностей, організація управління сімейною системою, емоційна підтримка батьків.

6) Методика «Внутрішні умови розвитку самодетермінації»

Діагностичні показники методики: внутрішні умови розвитку самодетермінації, внутрішні умови блокади само детермінації.

На основі проведеного нами попереднього пілотажного дослідження було виявлено внутрішні умови становлення самодетермінації особистості і самодетермінації пізнавальної діяльності.

Внутрішніми умовами розвитку самодетермінації є цінності самоактуалізації (методика «САМОАЛ»); мотивація саморозвитку у пізнавальній професійній діяльності (для студентів) або діяльності професійного самовизначення (для старшокласників) (методика «Карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності).

Внутрішні умови розвитку самодетермінації: цей показник включає в себе внутрішню каузальну орієнтацію, внутрішню пізнавальну мотивацію; ідентифікацію цінностей, розвинуті цінності самоактуалізації, наявність професійного самовизначення і розвинену мотивацію саморозвитку, зокрема у пізнавальній діяльності професійного самовизначення.

Внутрішні умови блокади самодетермінації. Цей показник включає в себе негативну мотивацію пізнавальної діяльності і самостійної поведінки; спрямованість у навчально-пізнавальній діяльності і поведінці на зовнішні орієнтири (цінності першості, конкуренції, престижу, багатства); зовнішню причину

орієнтацію (як скажуть вчителі, батьки, лідер групи, значущий інший); безособову каузальну орієнтацію або відчуженість від пізнавальної діяльності і самостійної поведінки, байдужість; егоцентризм, егоїзм, відстороненість від вищих духовних цінностей, несформованість цінностей самоактуалізації, відсутність професійного самовизначення, несформованість мотивації саморозвитку, зокрема у пізнавальній діяльності професійного самовизначення.

Також методика «Внутрішні умови самодетермінації пізнавальної діяльності» містить додаткові шкали, як-от: амотивувальна мотиваційна підсистема; зовнішня мотиваційна підсистема; внутрішній локус каузальності; внутрішня мотиваційна підсистема; внутрішня каузальна орієнтація; зовнішня каузальна орієнтація; безособова каузальна орієнтація; інтеграція; інтроєкція. Описання цих феноменів, на яких базується самодетермінація, докладно описано в частині параграфу, присвяченій концепції самодетермінації Райана і Десі.

7) Методика «Світоглядна самодетермінація особистості»

Методику розроблено у вигляді анкети. За допомогою методики визначається два показники: особистісна світоглядна самодетермінація; деструкції світоглядної самодетермінації.

6. Психологічний аналіз одержаних експериментальних даних

Констатувальне дослідження проводилося сумісно з О.Г. Угрин та Є.В. Бризицькою. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу Львівського університету внутрішніх справ (30 досліджуваних) та учні середньої школи №36 м. Києва. Досліджуваними виступили старшокласники (учні 10-11 класів). Кількість досліджуваних — 26 учнів. Загальна кількість досліджуваних — 56 осіб.

Таблиця 1

**Психологічна інтерпретація даних кореляційного аналізу
самодетермінації пізнавальної діяльності. Позитивні значущі
кореляційні зв'язки**

*Показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» (авторська
методика-опитувальник «Самооцінка розвитку пізнавальної діяльності»)*

Но- мери рангів	Назва показника	Назва методики	Коефіці- єнт коре- ляції	Рівень значу- щості
1,5	«Організація сім'ї» ШСО (R. H. Moos), за С. Ю. Купріановим	«Зовнішні пси- хологічні умови самодетермінації» (авт. методика)	+0,68	0,01
1,5	«Мотивація самороз- витку в пізнавальній діяльності професій- ного самовизначен- ня», шкала методики «Карта самооцінки готовності до про- фесійної діяльності» (М. П. Фетіскін)	«Внутрішні умови самодетермінації» (авт. методика)	+0,68	0,01
3	«Моральна саморе- гуляція пізнавальної діяльності»	«Самооцінка роз- витку пізнавальної діяльності» (авт. методика)	+0,66	0,01
4	«Сприятливі внутрі- шні умови розвитку самодетермінації»	«Внутрішні пси- хологічні умови самодетермінації» (авт. методика)	+0,63	0,01
5	«Ідентифікація цін- ностей»	«Внутрішні пси- хологічні умови самодетермінації»	+0,61	0,01
6	«Ідентифікація сімейних цінностей» (шкала О. Г. Угрин)	«Зовнішні пси- хологічні умови самодетермінації» (авт. методика)	+0,56	0,01
7	«Сприятливі зовніш- ні умови самодетер- мінації»	«Зовнішні пси- хологічні умови самодетермінації» (авт. методика)	+0,53	0,01
8	«Творчий компонент пізнавальної діяль- ності»	«Самооцінка роз- витку пізнавальної діяльності» (авт. методика)	+0,52	0,01

9	«Автономний стиль саморегуляції діяльності»	«Вияв стилю саморегуляції діяльності» (методика В. С. Паригіна)	+0,51	0,01
10	«Операційний компонент пізнавальної діяльності»	«Самооцінка рівня розвитку пізнавальної діяльності» (авт. методика)	+0,49	0,01

Спираючись на дані з табл. 1, можна сформулювати такі закономірності:

1) Чим вище показник організації сім'ї, тим краще розвивається у дитини самодетермінація пізнавальної діяльності (методика Мооса).

2) Чим більше виражена в учня мотивація саморозвитку у пізнавальній діяльності свого професійного самовизначення, тим краще розвивається в нього самодетермінація пізнавальної діяльності (методика «Карта самооцінки»).

3) Чим вища моральна саморегуляція пізнавальної діяльності, тим краще розвивається і самодетермінація пізнавальної діяльності. І навпаки, розвиток самодетермінації гармонізує і морально-етичний рівень саморегуляції пізнавальної діяльності. («Самооцінка пізнавальної діяльності» (авт. методика).

4) Чим вище показник «Сприятливі внутрішні умови самодетермінації», тим вищий досягається рівень самодетермінації пізнавальної діяльності. («Внутрішні психологічні умови самодетермінації» (авт. методика).

5) Чим більше виражений механізм ідентифікації цінностей, тим вищий рівень розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності. І навпаки, високий рівень самодетермінації сприяє розвитку ідентифікації вищих і сімейних цінностей (шкала О.Г. Угрин, шкала «Ідентифікація цінностей») (авторська методика «Внутрішні умови самодетермінації»).

6) Чим вище показник сімейної ідентифікації цінностей, а саме: любов у сім'ї, додержання членами родини взаємних обов'язків, організація сім'ї, чим вища емоційна підтримка батьків дитини, чим вища ідентифікація сімейних цінностей, тим вищий рівень самодетермінації пізнавальної діяльності учня (авт. методика «Зовнішні психологічні умови самодетермінації»).

7) Чим більше в учня розвивається творчий компонент пізнавальної діяльності, тим краще розвивається самодетермінація пізнавальної і навчальної діяльності, і навпаки, самоде-

термінація як екзистенційна саморегуляція творчості сприяє розвитку творчого компонента пізнавальної діяльності («Самооцінка пізнавальної діяльності» (авт. методика).

8) Чим більше в учня розвинений автономний стиль саморегуляції, тобто в процесі діяльності виявляються такі якості, як розвинутий самоконтроль, упевненість у собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи, тим сильніше розвивається і самодетермінація діяльності. І навпаки, самодетермінація сприяє розвитку автономного стилю саморегуляції діяльності (методика В. С. Паригіна).

9) Чим вище показник операційного компонента пізнавальної діяльності, тим вищого рівня досягає і самодетермінація пізнавальної діяльності. І навпаки, самодетермінація сприяє розвитку операційного компонента пізнавальної діяльності, мислення, мислительних операцій і розумових вмінь («Самооцінка пізнавальної діяльності» (авт. методика).

Таблиця 2

Негативні значущі кореляційні зв'язки самодетермінації пізнавальної діяльності (згідно з даними кореляційного аналізу)

Показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» (авторська методика-опитувальник «Самооцінка розвитку пізнавальної діяльності»)

Ранговий номер	Назва показника	Назва методики	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
1	«Безособова каузальна орієнтація» (шкала методики Райана-Десі)	«Види каузальних орієнтацій» (Райан-Десі)	-0,61	0,01
2	«Несприятливі внутрішні умови самодетермінації»	«Внутрішні умови розвитку самодетермінації» (авторська методика)	-0,60	0,01
3,5	«Несприятливі зовнішні умови самодетермінації»	«Зовнішні умови розвитку самодетермінації» (авторська методика)	-0,53	0,01
3,5	«Деструкції світоглядної самодетермінації особистості»	«Світоглядна самодетермінація особистості» (авторська методика)	-0,53	0,01
5	«Амотивувальна підсистема»	«Внутрішні умови розвитку самодетермінації» (авторська методика)	-0,47	0,01

З табл. 2 видно, що 1) показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» має найбільший негативний коефіцієнт кореляції з показником «Безособова каузальна орієнтація» методики «Види каузальних орієнтацій Райана-Десі». Висока безособова орієнтація свідчить про мінімальний рівень прояву індивідом ініціативи. Суб'єкт уникає змін і прагне до жорстко закріпленої стабільності, він прагне відмежуватися від подій життя, відсторонюється від ситуацій прийняття рішень, переживає свою неспроможність. Отже, безособова каузальна орієнтація є завадою для розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності. Крім того, підтверджується валідність авторської методики «Самооцінка розвитку пізнавальної діяльності»; підтверджується гіпотеза;

2) показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» має значущий негативний коефіцієнт кореляції із показником «Внутрішні несприятливі умови самодетермінації» (авторська методика «Внутрішні психологічні умови розвитку самодетермінації»). Цей коефіцієнт кореляції засвідчує, що чим більш виражені внутрішні психологічні умови блокади самодетермінації, тим нижчим є рівень самодетермінації пізнавальної діяльності. До несприятливих внутрішніх умов самодетермінації відносяться: амотивувальна мотиваційна підсистема, перевага зовнішніх цінностей, таких як першість, конкуренція, престиж, багатство; вираження зовнішньої і безособової каузальних орієнтацій; егоїстична спрямованість, несформованість духовних цінностей і цінностей самоактуалізації, відсутність професійного самовизначення, несформованість мотивації саморозвитку в пізнанні професійного самовизначення;

3) показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» має значущий негативний коефіцієнт кореляції із загальним показником «Несприятливі зовнішні умови самодетермінації» (авторська методика «Зовнішні психологічні умови розвитку самодетермінації»). Отже, на емпіричному рівні підтверджується, що несприятливі зовнішні умови самодетермінації блокують розвиток і самодетермінації пізнавальної діяльності. До несприятливих зовнішніх умов самодетермінації відносяться такі: низька організація сім'ї, тобто ніхто не бере обов'язків на себе у сім'ї, відсутність відповідальності перед членами сім'ї, відсутність емоційної підтримки дитини з боку батьків, низький рівень ідентифікації сімейних цінностей. Отже, відсто-

роненість батьків, відсутність сімейного виховання, несформованість духовних цінностей, незгуртованість сім'ї — все це негативно позначається на розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності учня;

4) показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» має значущий негативний коефіцієнт кореляції із загальним показником «Деструкції світоглядної самодетермінації особистості» (авторська методика «Світоглядна самодетермінація особистості»). Деструктивна світоглядна самодетермінація — цей показник свідчить про відсутність регуляції поведінки, діяльності, життєдіяльності з боку духовних і релігійних орієнтирів, про несформованість релігійної віри, світогляду, про свідомий протест проти релігійних табу, посилення на власне світобачення, або зовнішнє послуговування приписами етикету, показне врахування загальнолюдських цінностей. Саме така незалежність від релігійної віри приховує або несформованість світогляду, або вибір соціально неприйнятних світоглядних позицій (негативної духовності). У будь-якому разі це свідчить про вибір негативної свободи у поведінці, про егоїстичну спрямованість. Деструктивна самодетермінація хоч і свідчить про автономність і незалежність, але блокує розвиток справжньої, конструктивної самодетермінації пізнавальної діяльності;

5) показник «Самодетермінація пізнавальної діяльності» має значущий негативний коефіцієнт кореляції із показником «амотивувальна мотиваційна підсистема» (термін Райана і Десі) (авторська методика «Внутрішні умови розвитку самодетермінації»). Чим більше виражена негативна внутрішня мотивація до діяльності, пізнання, творчості, тим нижчим є рівень сформованості самодетермінації пізнавальної діяльності. Самодетермінація базується на позитивній внутрішній мотивації до діяльності, має глибинну мотиваційну природу. Тому для розвитку самодетермінації необхідно виховувати позитивну мотивацію (потребу в самодетермінації і компетентності), тобто бажання пізнавати, творити на вищому, кваліфікованому рівні.

Факторний аналіз емпіричних даних

До матриці інтеркореляції увійшло 42 показники, які відносяться до 7-ми методик, задіяних у нашому емпіричному дослідженні.

Завдяки проведеному факторному аналізу даних виявилось 7 факторів: 1) фактор зовнішніх позитивних умов самодетермінації; 2) фактор зовнішньої мотивації; 3) фактор зовнішньої каузальної орієнтації; 4) фактор творчого компонента пізнавальної діяльності; 5) фактор інтернальності навчальної діяльності; 6) фактор інтроєкції-інтеграції цінностей; 7) фактор інтерналізації-ідентифікації цінностей. Факторному аналізу підлягало 42 діагностичних критеріїв.

Завдяки психологічній інтерпретації даних факторного аналізу можна стверджувати, що на розвиток самодетермінації пізнавальної діяльності, і загалом на розвиток особистісної самодетермінації, сприятливо впливають такі аспекти: зовнішні позитивні умови самодетермінації (+0,96); ідентифікація цінностей сім'ї (+0,95); емоційна підтримка батьків (+0,81); інтернальність невдач (+0,74); моральна регуляція пізнавальної діяльності (+0,65); організація сім'ї (+0,63); цінності самоактуалізації (+0,65); інтернальність сімейних стосунків (+0,61); високий рівень розвитку пізнавальної діяльності (+0,53); загальна інтернальність (+0,46); внутрішні сприятливі умови самодетермінації (+0,39).

На розвиток самодетермінації пізнавальної діяльності негативно впливають: зовнішні несприятливі умови самодетермінації (-0,97); амотивувальна мотиваційна підсистема (-0,54); безособова каузальна орієнтація (-0,46); внутрішні несприятливі умови самодетермінації (-0,42); зовнішня каузальна орієнтація (-0,32). В дужках надані факторні ваги критеріїв.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — М.: Наука, 1989. — С. 233.
2. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г. А. Балл // Психологический журнал. — Т. 18. — № 5. — С. 7-20.
3. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — С. 67-91.
4. Брушлинский А. В. С. Л. Рубинштейн — родоначальник деятельностного подхода в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — Т. 10. — 1989. — № 3.
5. Дергачёва О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О. Е. Дергачёва // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 103-122.

6. Дергачёва О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дисс. ... канд. психол. наук / О.Е. Дергачёва. — М., 2005. — 140 с.
7. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. — М.: Смысл, 1997. — С. 231-238.
8. Кесьян Т.В. Формування самодетермінації підлітків у процесі соціальної діяльності / Тетяна Володимирівна Кесьян // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. — Том X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 23. — С. 923-929.
9. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Елена Ивановна Кузьмина. — СПб.: Питер, 2004. — 336 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»). — С. 159.
10. Куценко-Лада Г.В. Образ і картина світу як чинники самодетермінації особистості / Г.В. Куценко-Лада // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 3. — Кам'янець-Подільський: Аксіома. — 2009 — С. 212-222.
11. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 97-110.
12. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — №1. — С. 15-25.
13. Леонтьев Д.А. От симбиоза к адаптации, от автономии к трансценденции / Д.А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. — Кемерово: ИПК «Графика», 2002. — С. 3-34.
14. Леонтьев Д.А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. — Режим доступа: <http://psychology-online.net/print.php?id=1275>.
15. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии / Д.А. Леонтьев // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива // отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 528 с. — (Методология, теория и история психологии). — С. 74-95.
16. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Описание и руководство к использованию / отв. ред. А.Ф. Кудряшов. — Петрозаводск: Изд-во «Петерком», 1992. — С. 94-97.
17. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
18. Максименко С.Д. Адаптація психодіагностичних методик: шкала досвіду агресивних впливів, шкала професійної автономності та шкала професійної мобільності / С.Д. Максименко, О.М. Кокун, Є.В. Тополов // Практична психологія та соціальна робота. — 2011. — №3. — С. 25-31.
19. Мар'яненко Л.В. Психологічний феномен особистісної самодетермінації пізнавальної діяльності (у світлі концепції Р. Райана і Е. Десі / Ліана Василівна Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIII, част. 6 / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2011. — С. 169-179.

20. Мар'яненко Л. В. Особливості особистісної самодетермінації при нормальному і аномальному розвитку особистості / Ліана Василівна Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XIV, Ч. 3. / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2012. — С. 199-207.
21. Мар'яненко Л. В. Емпіричне обстеження самодетермінації студентами пізнавальної діяльності / Ліана Василівна Мар'яненко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. — К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. — Т. V. Психохізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. — Вип. 12. — С. 159-166.
22. Михаил (Мудьюгин) архиеп. Введение в основное богословие / архиеп. Михаил (Мудьюгин). — М.: Общедоступный Православный университет, 1995. — С. 33.
23. Начала Христианской психологии / под ред. Б. С. Брагуся. — М.: Наука, 1995. — 236 с.
24. Оллпорт Г. Становление личности : избранные труды / Г. Оллпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с. — С. 207-209.
25. Попов Л. М. Добро и зло в этической психологии личности / Л. М. Попов, О. Ю. Голубева, П. Н. Устин. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 240 с.
26. Пророк Н. В. Самореалізація і самодетермінація як аспекти розвитку особистості / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка. — К.: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. — Том X. — Вип. 12. — С. 427-439.
27. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с. — С. 350.
28. Психология личности : тесты, опросники, методики / авторы-составители: Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — М.: Геликон, 1995. — 236 с.
29. Слободяник Н. В. Теоретико-методологічні засади самодетермінації особистості / Н. В. Слободяник // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Інформаційно-аналітичне агентство, 2009. — Том X. — Вип. 12. — С. 439-448.
30. Терещенко Л. А. Формування духовних цінностей як чинник подолання неврозів у студентів / Людмила Анатоліївна Терещенко // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Київ, 25 травня, 2012 р.). — К.: Нац. акад. внутр. справ, 2012. — 260 с. — С. 215-217.
31. Тимофеева Н. М. Самодетермінація як чинник і умова особистісного зростання / Наталя Миколаївна Тимофеева // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. — Т. X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 23. — С. 625-636.
32. Федько В. В. Самодетермінація молодших школярів, які виховуються в умовах неповних сімей / Вікторія Володимирівна Федько // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології Г. С. Костюка. — К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. — Том X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 23. — С. 877-884.
33. Чепелева Н. В. Методологічні основи дослідження особистості у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Наукові записки Інституту

- психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К. : Ніка-Центр, 2009. — Вип. 37. — С. 21-31.
34. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — С. 116-132.
 35. Шевченко Н. О. Теоретичний аналіз проблем становлення особистісної само детермінації / Н. О. Шевченко // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка. — К. : «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. — Том X. — Вип. 12. — С. 565-577.
 36. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности: пер. с англ. / Р. Эммонс // под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2004. — 416 с.

ВИРІШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ПЕРЕХОДУ ШКОЛЯРІВ З ПОЧАТКОВОЇ ДО СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ НОВИХ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

«В історії розвитку людини як суб'єкта свідомості і діяльності підлітковий вік є кульмінаційним»

Г. А. Цукерман

1. Підлітковий вік: нові можливості становлення самодетермінації школярів

Підвищення вимог до системи освіти, інтенсифікація, інформатизація та профілізація освіти, зміна освітніх систем, зокрема перехід до загальноєвропейських норм — все це потребує від сучасних учнів більш високого освітнього рівня, певних особистісних умінь, зокрема вміння адаптуватися та бути психологічно готовими до нових освітніх і життєвих вимог. Найважливішим завданням сучасної школи є виховання особистості, здатної до самовдосконалення, самодетермінації, саморозвитку.

Чому, аналізуючи становлення самодетермінації особистості в онтогенетичному аспекті, важливо зупинитися на підлітковому віці, зокрема на перехідному періоді від початкової до середньої освітньої ланки. Тому що у підлітковому віці відбувається активне становлення самодетермінації, саморозвитку особистості (зокрема в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім — у вольовій сфері на рівні самоорганізації та саморегуляції). В попередні періоди онтогенезу можна говорити лише про передумови, що сприяють становленню самодетермінації. Перехід від дитинства до підліткового віку, який збігається із переходом до середньої школи, надає нові умови для саморозвитку дітей. Це перехід від періоду опіки і залежності від дорослих до самостійності. Відбувається подальший розвиток довільності, усвідомленості та інтелектуалізації усіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування. Самосвідомість підлітка розвивається

у напрямку формування самооцінки, аналізу рівня домагань, аналізу і формування самоставлення та сукупності імовірних особистих цілей і переваг у системі міжособистісних відносин. *За даними психологічних досліджень, віковий період 10-11 років, є сенситивним для становлення складових суб'єктності, пік прояву яких припадає на 5-й клас [9; 13; 19].*

Спираючись на психологічні дослідження, враховуючи наукові надбання про напрями і закономірності розвитку дітей і підлітків і відповідно до статті 31 Закону України «Про загальну середню освіту» Кабінет Міністрів України видав постанову за № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти», який в частині базової загальної середньої освіти впроваджується з 1 вересня 2013 р. «Цей Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти», — підкреслюється в документі. В ньому наголошено і роз'яснено основні поняття тих якостей (утворень) у школярів, розвитку яких має сприяти освітнє середовище школи. Тільки перелік цих понять (ключових компетентностей і компетенцій) свідчить, що Державний стандарт спрямований на «забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитися протягом усього життя». Тобто він має сприяти саморозвитку, становленню якостей самодетермінації у сучасного підлітка.

Саме в підлітковому віці дитина вже здатна ставити цілі, зокрема і цілі власного розвитку. Таким чином вона стає суб'єктом власного розвитку, точніше — саморозвитку. Саморозвиток можливий за наявності самостійності, відповідальності, ініціативності, які мають якісні відмінності у підлітків порівняно з молодшими школярами. Особливістю самостійності підлітка є те, що підлітки не тільки ставлять перед собою мету, усвідомлено докладають зусилля щодо її втілення, а й самостійно обирають шляхи (засоби) досягнення свого задуму. Як підкреслює Г. А. Цукерман, «саморозвиток — це усвідомлена навмисна зміна

(або свідоме збереження в незмінності) Я-реального у напрямку Я-ідеального. Цілі і засоби (методи) саморозвитку представлені в культурі соціально-психологічного експериментування, яким підлітки починають займатися стихійно, але вже після того, як була поставлена мета. З урахуванням мети обираються завдання, шляхи і засоби її досягнення... В центр усіх експериментальних ситуацій вони розміщують себе як основну найістотнішу умову вирішення будь-яких завдань, у тому числі і завдань само- і взаємопізнання. Полігоном для таких експериментів зазвичай стають відносини з батьками, вчителями та однолітками, результатом — розширення самосвідомості підлітка» [19].

Емпіричні дослідження свідчать, що психофізичний, розумовий, соціальний, емоційний розвиток саме на цьому перехідному етапі (10-12 років) має якісну своєрідність і багато в чому визначає подальші особливості дорослішання [13; 14; 19].

Дехто з дослідників розглядає віковий проміжок 10-12 років як другу фазу молодшого шкільного віку (за періодизацією Д. Б. Ельконіна), коли закладаються передумови наступної індивідуалізації тих новоутворень навчальної діяльності молодших школярів, які у першій фазі (6-10 років) існували в інтерпсихічній формі як колективний суб'єкт навчальної діяльності. З точки зору психологічних новоутворень, нової якості підліткової суб'єктності — це становлення відповідальності за власні дії, за власну ініціативність і самостійність [14; 19].

Останні психологічні дослідження дозволили висунути гіпотезу, що головне психологічне новоутворення підліткового віку — це здатність до постановки та вирішення завдань самозміни. Ця гіпотеза знайшла своє підтвердження у формуючих експериментах з підлітками 10-14 років. Дослідження під керівництвом Г. А. Цукерман засвідчили, що підлітковий вік є чутливим для розвитку здібності людини ставити завдання самозмінювання, тобто із суб'єкта окремих дій вона стає суб'єктом цілісної життєдіяльності, автором власних вчинків, життєвих обставин, біографії [13].

Отже, молодший підлітковий вік відкриває період активного становлення самодетермінації.

2 Перехід до основної школи: особливості нової ситуації навчання і розвитку школярів

Наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально готовою до переходу на наступну освітню ланку. Тому сформованість новоутворень молодшого шкільного віку — це та основа, на якій буде базуватися цей перехід. Такими *новоутвореннями* є:

1. Довільність, усвідомленість і інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування (у когнітивному розвитку виявляється, наприклад, у здатності аналізувати, порівнювати й оцінювати свої потенційні і реальні дії під час вирішення інтелектуальних завдань, у співвіднесенні своїх розумових можливостей із рівнем складності цих завдань, у розвитку мислення в напрямку дискурсивності, абстрактності, теоретичності і системності, у появі стратегії пошуку і організації інформації тощо).

2. Усвідомлення власних змін, розвиток рефлексії [7; 10; 18].

Здатність до рефлексії (в різних її формах) дитини цього віку — це досить усвідомлена, суб'єктивно значуща внутрішня психічна основа, яка є підґрунтям і змістовним аспектом суб'єктності дитини на етапі переходу від молодшого до підліткового віку. Основним її змістом є аналітичні, порівняльні й оціночні дії дитини, спрямовані на себе. Це виявляється у здатності до аналітичного порівняння та оцінки своїх висловлювань і дій у співставленні з діями і висловлюваннями інших людей (звичайно, на рівні віку).

Подальший розвиток рефлексії у сфері самосвідомості призводить до важливого і, на думку багатьох авторів, центрального вікового новоутворення підлітка — «відчуття дорослості». Воно виявляється у новій особистісній позиції щодо:

- навчальної діяльності (стати суб'єктом власної навчальної діяльності, усвідомлено виявляти вольові учбові зусилля тощо);
- школи і вчителів (перехід від рольових, конформних з боку дитини відношень до відношень міжособових тощо);
- однолітків (формування соціальної зрілості, конструктивності у взаємодії з однолітками з метою зайняти бажане статусне положення тощо).

Таким чином, розвиток рефлексії виявляється у всіх аспектах шкільного життя — інтелектуальному, соціальному та особистісному [7; 9; 14].

Пріоритетним у молодшому підлітковому віці стає розвиток соціально-особистісної рефлексії, що призводить до зміни типу суб'єктності — переходу з орієнтації на умови задачі до орієнтації на суб'єкта дії. Саме це дозволяє школяру на новому етапі навчання зайняти активну суб'єктивну позицію щодо власної навчальної діяльності. Мається на увазі здатність до рефлексії і вміння вчитися самостійно — визначати межі своїх можливостей, шукати шляхи виходу за ці межі, знаходити нові способи дій. В 5 класі навчальна діяльність вперше набуває для школяра особистісного смислу. Отже, можна говорити про рефлексію як новоутворення молодшого шкільного віку, яке є провідним у розвитку усіх сторін психічного розвитку підлітка [7; 9; 10].

Розвитку особистісної рефлексії на сьогодні приділяється недостатньо уваги. Особистісна рефлексія спрямована на оцінювання своїх власних індивідуальних особливостей і потреб. Вона є базисною складовою «Я» — концепції в цілому і образу «Я» зокрема. На думку Г.А. Цукерман, якщо ця лінія рефлексії не буде закладена на початку і не стане провідною до кінця початкової школи, перехід до середньої школи неминуче буде проходити з кризовими проявами [4; 9; 10; 13; 14; 19].

Розвиток психологічної готовності дітей до навчання в середній школі, безумовно, пов'язаний із резервами молодшого шкільного віку. Провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна. Саме сформованість уміння вчитися, засвоєння дитиною навчального матеріалу є своєрідним показником готовності до навчання в середній школі. У віці 9-12 років у навчальній діяльності відбувається становлення школяра як активного і мотивованого суб'єкта цієї діяльності, отже, цей віковий період сенситивний для формування основних якостей навчальної суб'єктності [9; 10; 14].

Навчальна діяльність молодших підлітків — це не тільки діяльність із засвоєння знань і умінь, це й засіб формування мотиваційно-потребової сфери учня. Порушення в цій сфері впливають на утруднення переходу учнів з початкової до основної школи [1; 2; 3; 7; 14].

Одним з важливих дієвих мотивів будь-якої діяльності є інтерес до неї. За даними Л.І. Божович, у випускників початкової

школи виявлено зниження інтересу до навчання. Однією з причин цього є «недоліки змісту та організації початкового шкільного навчання». Під час переходу до основної школи відбувається падіння загального позитивного ставлення до школи, тому що воно в значній мірі вже задоволено. Про втрату суб'єктивного значення не тільки навчання, але й школи в цілому свідчить байдужість, а не хвороблива емоційна реакція на погану оцінку. Наприкінці початкової школи діти вже засвоїли роль учня і внутрішньо дозріли до розширення зони своєї самостійності. Вчителі ж середньої ланки часто не враховують це, а лише закріплюють стару роль учня, ніяк не розширюючи її навчальних можливостей. Вже наприкінці початкової школи і тим паче в середній важливо залучати учнів до взаємного контролю, оцінювання як виконаних робіт, так і способів їх виконання [1; 7; 9; 10].

Зниження інтересу до навчання наприкінці початкової школи змінюється очікуванням позитивних приємних змін. Дослідження засвідчили, що в 5-му класі діти сподіваються «почати нове життя», намагаються добре вчитися, щоб отримати схвальні оцінки батьків і вчителів (зовнішній мотив), бачать себе здібними до того чи іншого предмета (однак враховують при цьому суб'єктивне ставлення, а не реальні здобутки) [14].

Отже, можна виокремити такі складові готовності молодшого школяра до навчання в середній школі: успішне засвоєння програмного матеріалу та сформованість основних компонентів навчальної діяльності (вміння вчитися); наявність вікових новоутворень — довільності, рефлексії, понятійного мислення тощо; якісно новий тип взаємовідносин із дорослими та однолітками.

Одним з можливих психологічних механізмів, який дозволить учню 5-го класу адекватно прийняти ту нову ситуацію діяльності і спілкування, в яку йому належить увійти напередодні кризового періоду — це психологічна готовність до навчання в основній школі. Феномен психологічної готовності до навчання в основній школі в тому, що, виступаючи показником досягнутого рівня психічного розвитку за початковий період шкільного навчання, це новоутворення включає у себе комплекс важливих психічних якостей, кожне з яких є психовіковим новоутворенням молодшого шкільного віку і відображає зрілість психічних функцій дитини на етапі входження у новий віковий період, дозволяє встановити характер і

ступінь можливих відхилень (проблем) у формуванні основних психічних показників у перехідний період розвитку [9; 10; 13].

На думку Д.І. Фельдштейна, психологічна готовність — це концентрація сил особистості, спрямованих на здійснення необхідних дій. Структура психологічної готовності — складне утворення, яке характеризується як особистісними компонентами (особливостями мотивів, ставлень до діяльності; наявністю якостей, важливих для успішного виконання діяльності тощо), так і операціональними (система знань, умінь, навичок). Особистісний і операційний компоненти готовності до діяльності взаємопов'язані — рівень практичної (операційної) готовності в значній мірі залежить від особистісної орієнтації на цю діяльність. Виокремлюють три рівня вивчення психологічної готовності до діяльності: функціональний (враховується рівень розвитку психічних функцій, необхідний для якісного виконання діяльності), особистісний (якості особистості) і комплексний (функціонально-особистісний). Незважаючи на те, що комплексний підхід дає можливість розглядати проблему як складне багатоаспектне утворення, в дослідженнях переважає функціональний підхід, який дозволяє вирішувати проблему на практичному дидактичному рівні [15; 16].

Цілеспрямоване формування у попередній стабільний період розвитку (тобто у молодшому шкільному віці) психологічної готовності до навчання в основній школі сприятиме частковому або повному усуненню виявів підліткової дезадаптації.

3. Психологічні проблеми переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки

Перехід до середньої освітньої ланки є непростим для всіх учасників навчально-виховного процесу, що обумовлено як змінами соціальної ситуації навчання, так і сукупністю тих змін, що відбуваються у внутрішньому світі дітей даного віку.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив виділити основні причини можливих психологічних труднощів учнів 5-х класів, а саме:

1) Вікові обмеження та індивідуальні особливості учнів, які не враховують вчителі середньої школи під час навчальної роботи (недостатній рівень розвитку мислення та інших пізнавальних процесів, недоліки уваги і пам'яті; не сформованість необхідних мисленевих дій і операцій — аналізу, синтезу, недостатній мов-

леневий розвиток, недостатня сформованість довільності, емоційність, імпульсивність; недостатній рівень розвитку дрібної моторики, хворобливість, індивідуальна (між різними дітьми) та інтраіндивідуальна (що характеризує різні сторони розвитку однієї дитини) асинхронність у розвитку; тощо).

2) Об'єктивні зміни в організації навчально-виховного процесу:

а) сам факт переходу в середню освітню ланку, який висуває нові вимоги до дитини, що підкреслюється вчителями і батьками;

б) проведення уроків різними вчителями (звідси неузгодженість, різноманітність і якісне ускладнення вимог з боку вчителів; невміння ними враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей тощо);

в) кабінетна система навчання;

г) збільшення навчального навантаження (поява нових навчальних дисциплін, інший рівень викладання матеріалу (більш теоретичний), що вимагає нового типу мислення; збільшення кількості уроків; прискорення інтенсивності, внутрішнього темпу уроку; розширення обсягу навчальної інформації тощо);

д) нові однокласники (якщо дитина змінила школу або в клас прийшли новенькі).

3) Відсутність наступності між вимогами початкової і середньої освітніми ланками як в плані навчання (більш складний рівень викладання матеріалу, опосередкованість знань, які необхідно засвоїти, збільшення його обсягу, інтенсифікація уроку і прискорення його темпу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, відсутність у учня об'єктивних критеріїв успішності-неуспішності виконання завдання), так і в плані вимог до поведінки школярів. Завищені очікування дорослих (вчителів і батьків).

4) Недостатня навчальна підготовка у попередній період (прогалини в знаннях, формальне засвоєння навчального матеріалу тощо).

5) Несформованість вміння вчитися, компонентів навчальної діяльності.

6) Особливості навчальної мотивації (падіння навчальної мотивації та інтересу до навчання, утруднення знаходження особистісного сенсу учіння, переважання зовнішньої, спрямованої на уникнення невдачі мотивації).

7) Великі очікування дорослих (батьків, вчителів) щодо навчальних досягнень дітей можуть призвести до протилежного результату — таким дітям більш складно справитися з навчальним навантаженням, вони стають тривожними, невпевненими у собі. Завищене почуття відповідальності відчувається учнем як постійний страх невдачі, що може сприяти формуванню мотивації уникнення невдачі (непродуктивної, що гальмує розвиток), стати причиною серйозних внутрішніх конфліктів [3; 7; 9; 10; 14].

Зростання невдоволеності молодших підлітків ситуацією, пов'язаною із навчанням, проявляється у погіршенні їх емоційного самопочуття.

До вікових особливостей дітей цього віку, які можуть ускладнити перехід до середньої освітньої ланки, відносимо:

- індивідуальну (між різними дітьми) та інтраіндивідуальну (що характеризує різні сторони розвитку однієї дитини) асинхронність у розвитку;
- переорієнтацію з дорослих на однолітків;
- некритичність засвоєння групових норм, перенесення оцінки вчинку на особистість цілому, полярність моральних оцінок (біле-чорне).

Наявність наведених вище труднощів свідчить про відсутність готовності до переходу в середню школу як психологічного утворення.

Дитина 10-11 років переживає складний період — нова соціальна ситуація навчання і розвитку, що вимагає нової соціальної позиції і т.д.; перехідний період, який робить дитину важкою не стільки для батьків та вчителів, скільки для себе; наявність різних складних для дітей ситуацій, стресогенність яких дуже часто не бачать значущі дорослі і тому не реагують на них (або реагують звинуваченням дитини). Разом з тим дитині легше буде адаптуватись до нових умов навчання, якщо в неї є позитивний досвід адаптації до початкової ланки, можливо, до інших позашкільних дитячих установ (секцій, гуртків тощо). Якщо ж у молодших класах дитина отримала негативний досвід адаптації і не були застосовані спеціальні (професійні) зусилля, щоб це виправити — цей досвід зі знаком «—» може перейти у подальше шкільне і позашкільне життя. Адже відомо, що сталість дезадаптивного стиля дуже висока.

Чи існує проблема переходу до середньої освітньої ланки на практичному рівні і як її сприймають вчителі? Для визначення цього ми провели опитування вчителів м. Києва (17 чол).

Показовим є те, що всі опитані вчителі молодшої і середньої школи вважають, що «проблема 5-х класів» існує. Окрім вже названих, вчителі виокремили такі проблеми переходу до основної освітньої ланки:

- відсутність наступності та узгодженості у програмах початкової та середньої освітніх ланок, у методиці навчання, у змісті, вимогах до учнів;
- труднощі у взаємодії між учителями та школярами на початку навчання в основній школі;
- розбіжність взаємних уявлень учителів, психологів, батьків про роль та місце кожного з них у шкільному житті дитини;
- психологічна невідповідність учителя основної школи до роботи з п'ятикласниками;
- виникнення труднощів під час спілкування з кількома вчителями середньої школи у батьків, які звикли до комфортної взаємодії з одним учителем початкової школи.

На думку вчителів, вирішення проблеми 5-х класів можливе за умов участі у цьому всіх учасників навчально-виховного процесу — учнів, батьків, вчителів. Учнів до переходу на основну освітню ланку необхідно починати готувати з 4-го класу. Така робота має включати: забезпечення необхідного рівня навчальної роботи з предметів; створення умов для самопізнання учнями власних здібностей, можливостей; формування у них необхідних комунікативних навичок (вміння працювати в парах, групах, ставити питання вчителю, вміння висловлювати власну думку, позитивно сприймати життєві обставини тощо); мотиваційну складову (усвідомлення учнями особливості періоду шкільного життя, в який вони вступають, обґрунтування характеру та необхідності підвищення вимог до них). Вчителі мають налагодити співпрацю колег початкової і середньої освітньої ланок (передача необхідної інформації про клас, узгодження єдиних педагогічних вимог до учнів тощо). З батьками необхідно проводити роз'яснювальну роботу про новий період у житті їхніх дітей.

Вчителі вважають, що випускник початкової школи, який підготовлений до переходу в середню освітню ланку — це учень, який має високий рівень мотивації, характеризується високою

навчальною і соціальною активністю, готовністю до самостійної розумової діяльності. Процес адаптації такого учня до нових умов навчання відбувається природно, легко.

Експериментальне вивчення проблеми будувалася з урахуванням найсуттєвіших характеристик досліджуваного періоду, які спрямовані на виявлення можливих психологічних проблем учнів 5-х класів. Це — характеристики їх емоційного благополуччя (ступінь тривожності), особливості системи ставлень (до школи, до себе до значущих дорослих), рівень шкільної успішності (високий, середній, низький), шкільної мотивації (її структури) та положення в структурі взаємин класу (соціально-психологічний показник). *Вибірка: 82 учня 5-х класів* [2; 3; 5; 6; 7; 8; 11].

Розглянемо результати дослідження *мотиваційної сфери* школярів 5-х класів.

Вивчення такого інтегрального показника як загальне ставлення до шкільного життя показало, що у більшості школярів (62%) ставлення до себе як учня ще не сформоване, переважає загальне позитивне ставлення до школи, яка приваблює більш позаучбовими сторонами, зокрема спілкуванням з товаришами.

Виявлено позитивне ставлення молодших підлітків до себе, до однокласників і до школи, що є сприятливим для навчання і розвитку школярів, на це можна спиратися для ефективного впливу на учнів і на ситуацію з метою запобігання психологічних проблем під час переходу до середньої освітньої ланки. Ставлення до дорослих (батьків, вчителів) амбівалентне — переорієнтування на спілкування з однолітками співіснує з важливістю взаємин з дорослими.

У школярів переважає зовнішня щодо навчання мотивація (комунікативні мотиви, спрямованість на оцінку, позиція школяра) та мотивація саморозвитку. Вивчення мотиваційної структури учнів у перехідний період дає підстави вважати, що мотив саморозвитку є стрижневим і вказує напрямком розвитку мотиваційної структури підлітків. Спрямованість молодших підлітків на оцінку переважає (48% досліджуваних орієнтовані на оцінку; 20% — на знання і на оцінку в однаковій мірі (середні показники мотивації); 32% — мають низькі показники спрямованості як на оцінку, так і на знання (тобто ані знання, ані оцінка не є для цих дітей спонуками до навчання).

Вивчення *емоційної складової* переходу до середньої освітньої ланки показало наявність підвищеної загальної тривожності учнів 5-го класу, пов'язану із різними формами включення в життя школи (64% всіх досліджених). Діти відчувають тривогу у стосунках з учителями (52% школярів), переживають соціальний стрес та страх перевірки знань (68%), бояться не відповідати очікуванням інших, відчувають негативні емоції в ситуаціях демонстрації себе та своїх можливостей (67%), очікують негативні оцінки про себе (70% опитаних). Цей негативний тривожний фон вказує на складність пристосування до нових умов навчання. Проблеми і страхи у відносинах з учителями вказують на можливу причину такого відчуття — адже вчителі середньої ланки часто підкреслюють недостатню готовність п'ятикласників до навчання на новому освітньому шаблі. Окрім того, якщо першокласників готують до вступу у школу, то п'ятикласники мають самі виокремити нові правила, за якими треба вчитися і поводити себе у середній школі. Така непевність призводить до внутрішньої тривожності (адже реально учні 5-х класів за віком ще молодші школярі / молодші підлітки). Ці дані свідчать про труднощі адаптації до нових умов навчання на внутрішньому рівні, що в свою чергу призводить до тимчасового гальмування у розвитку особистості учня.

Усе це негативне емоційне тло шкільного життя знижує здатність дитини до успішного переходу до навчання на нову освітню ланку. Якщо додати низьку фізіологічну опірність стресу, яка знижує пристосованість дитини до нових складних ситуацій і підвищує вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища (67%), то можна припустити високу «ціну» адаптації до нових навчальних умов з боку дітей.

Аналіз дослідження *соціально-психологічного* показника (структура взаємин класу) виявив, що досліджуваний період характеризується динамічним переструктуруванням стосунків у класі; спостерігається тенденція до зміни та поляризації статусного положення учнів незалежно від їх навчальної успішності.

Резюме.

Успішне вирішення завдання переходу учнів до середньої освітньої ланки є актуальною і складною теоретичною і практичною проблемою.

Перехід до основної ланки загальноосвітньої школи надає нові можливості у становленні самоідентифікації підлітків.

Об'єктивні зміни організації навчально-виховного процесу та вікові і особистісні особливості дітей, можуть викликати ускладнення переходу з молодшої до середньої школи.

У молодшому підлітковому віці має бути успішно завершено вирішення завдань періоду дитинства. Це буде міцним підґрунтям для входження у кризу підліткового віку. У навчанні в цей період необхідно зосередитись на розвитку навчальної діяльності, умінню учитися на іншому якісному рівні (в середній школі), вмінню і бажанню самостійно здобувати нові знання і навички – тобто на формуванні у школяра основних якостей навчальної суб'єктності.

Психологічна готовність до навчання в основній школі розглядається як один з можливих психологічних механізмів, який дозволить учню адекватно прийняти нову ситуацію діяльності і спілкування.

Складовими готовності до навчання в середній школі можна вважати сформованість навчальної діяльності і успішне засвоєння навчальної програми початкової школи; сформованість новоутворень молодшого шкільного віку (довільності, рефлексії, понятійного мислення у відповідних вікових формах); наявність особистісних утворень молодшого підлітка у дитини 4-го класу, зокрема якісно нових взаємовідносин із дорослими і однолітками.

Проведене експериментальне дослідження виявило, що у школярів 5-х класів:

- переважає позитивне ставлення до себе, до однолітків і до школи, хоча ставлення до себе як до учня ще знаходиться у процесі формування;
- переважає зовнішня щодо навчання мотивація (комунікативні мотиви, спрямованість на оцінку, позиція школяра) та мотивація саморозвитку;
- підвищений рівень як загальної шкільної тривожності, так і тривожності за шкалами, що пов'язані із різними проявами навчальної діяльності (перевірка знань, демонстрація своїх досягнень, спілкування з учителями тощо);
- виявлена низька фізіологічна опірність стресу, яка знижує адаптаційні можливості дітей цього періоду;

- відбувається переструктурування стосунків у класі, відокремлення навчальної діяльності та спілкування як у зовнішніх проявах (виборах), так і у свідомості учнів;
- спостерігається позитивний зв'язок між статусним положенням у групі та емоційним комфортом школяра.

Проведене дослідження підтвердило, що досліджуваний період є перехідним, має свої особливості, які необхідно враховувати вчителями під час навчально-виховної, а психологами під час діагностичної, підтримуючої та розвивально-корекційної роботи. Пропедевтика виникнення проблем під час переходу до середньої ланки загальноосвітньої школи включає як роботу з учнями 4 класу, співпрацю вчителів початкової та основної школи з батьками, психолого-педагогічний супровід п'ятикласників.

Вирішення проблеми переходу школярів з початкової до середньої ланки дозволить виявити психологічні умови і механізми, що визначають успішне входження п'ятикласників у нову соціальну ситуацію навчання; уникнути синхронізації освітньої і вікової кризи у дітей; цілеспрямовано і послідовно готувати до переходу на другу ланку загальної освіти всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вчителів); допоможе вчителям початкової і середньої ланки усвідомити наступність і перспективність у навчанні і вихованні дітей на цьому перехідному етапі.

Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Под редакцией Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. Вивчення особистості підлітка / за ред. М. Т. Дригус. – К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.
3. Дзюбо Л. В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Дзюбо Л. В. До питання наступності розвитку дітей в періоди вікових криз. / Л. В. Дзюбо // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. – Т. X. – Вип. 12.
5. Дзюбо Л. В. Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень / Л. В. Дзюбо // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 940 с. – С. 911-922.

6. Дзюбо Л. В. Наявність і збереження здоров'я дитини як умова її повноцінної адаптації до шкільного життя / Л. В. Дзюбо // Тези доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю «Медико-екологічні та соціально-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні» (10-11 вересня 2009 року) – К., 2009. – С. 114-118.
7. Истратова О. Н. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2003. – 512 с. – (Серия «Справочники»).
8. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков. / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68-79.
9. Князева Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование. / Т. Н. Князева. – СПб.: Речь, 2007. – 119 с.
10. Лебедева Н. В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: Учебное пособие по спецкурсу / Н. В. Лебедева. – Псков: ПГПИ, 2004. – 136 с.
11. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие / Н. Г. Лусканова. – М.: Фоллиум, 1999. – 32 с. – С. 19-28. – (Серия «Психодиагностика: психологу, врачу, педагогу»).
12. Маркова А. К. Формирование мотивов учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с
13. Подшивалова Е. Л. Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников) / Е. Л. Подшивалова, Г. А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2.
14. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 592 с.
15. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1987. – 238 с.
16. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3-19.
17. Цукерман Г. А. Десяти-, двенадцатилетние школьники: «ничейная земля» в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии, 1998. – № 10. – С. 17-25.
18. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с
19. Цукерман Г. А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста / Г. А. Цукерман // Вестник МАРО. – 2000. – № 7. – С. 34-43.

V. САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ЯК ЧИННИК САМООРГАНІЗАЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Терещенко Л. А.

САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ НЕВРОТИЧНИХ ПРОЯВІВ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Характеристика чинників психічного здоров'я особистості

Сьогодні ми все частіше стикаємося з такими проявами психічного нездоров'я дітей, як підвищена тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірна вразливість тощо. Саме тому розв'язання проблеми збереження психічного здоров'я кожної дитини є одним з головних завдань шкільної освіти. Адже від стану психічного здоров'я залежить особистісний розвиток дітей.

Проведені співробітниками АМН України протягом останнього десятиліття клініко-епідеміологічні дослідження стану психічного здоров'я в різних популяційних групах дитячого населення показали значне поширення — в межах 40-96% — суміжної психічної патології.

Численні наукові джерела і спеціальні експериментальні дослідження свідчать про негативний вплив на психічне здоров'я дитини стресогенних чинників, які постійно діють на дитячу психіку і є головною причиною досить високого відсотка невротичних проявів у поведінці дошкільників та молодших школярів. Такими **стресогенними чинниками** є психотравмуючі соціально-психологічні ситуації деформованих взаємин у системі «близький дорослий — дитина».

Невротичні прояви у поведінці з'являються у дітей, які страждають від дефіциту спілкування з дорослими або / та від їх ворожого ставлення, а також у дітей, які ростуть в умовах сімейних негараздів.

Названі чинники підсилюються проблемами, які існують у системі шкільної освіти:

- низький статус працівників шкільної освіти у суспільстві;
- незадовільне матеріальне забезпечення вчителів, що ускладнює підбір кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми;

- інформаційні перевантаження з повідомленнями про крадіжки, розбій, неприховані сцени з інтимної сфери життя дорослих також негативно впливає на психічне здоров'я дітей.

Психічне здоров'я дитини характеризується її здатністю успішно регулювати свою поведінку і діяльність відповідно до загальноприйнятих норм і правил, активно розвиватись як особистість.

Зрозуміло, що кожний віковий період має свої норми психічного здоров'я. Варто зазначити, що в молодшому підлітковому віці слід говорити про норму психічного здоров'я дитини, що **активно розвивається** як особистість.

Наголосимо, що поняття «психічне здоров'я» у жодному разі не вичерпується медичним аспектом. Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я визначають психічне здоров'я особистості за такими **основними критеріями**:

- ставлення дитини до себе;
- ставлення до інших людей;
- здатність справлятися з вимогами життя.

Найчастіше виокремлюють **характеристики психічного здоров'я** у молодшому підлітковому віці залежно від виду прояву:

- *психічних процесів* —
 - адекватність психічного відображення;
 - адекватне сприймання дитиною себе;
 - здатність до концентрації уваги на предметі;
 - здатність до утримання інформації в пам'яті;
 - здатність до логічного опрацювання інформації;
 - критичність мислення;
 - креативність;
- *психічних станів* —
 - емоційна стійкість;
 - зрілість почуттів (залежно від віку);
 - стримування негативних емоцій;
 - вільний, природний прояв почуттів та емоцій;
 - здатність радіти;
 - звичне (оптимальне) самопочуття;
- *властивостей особистості* —
 - впевненість у собі;
 - самоповага;
 - незалежність;

- урівноваженість;
- оптимізм;
- почуття гумору;
- активність;
- енергійність;
- працелюбність;
- воля;
- самоконтроль;
- адекватна самооцінка;
- рівень домагань тощо.

Психічно здорова дитина характеризується гармонійністю розвитку, врівноваженістю, адаптивністю, а також духовністю, орієнтацією на саморозвиток і самоактуалізацію. Гармонійний особистісний розвиток і фізичне здоров'я **сприяють успішній адаптації** дитини у соціумі.

За даними досліджень, порушення рівноваги у системі смислових утворень внутрішнього світу дітей внаслідок депривації їх потреби у збереженні почуття самоцінності, власної значущості для інших, зокрема батьків, зумовлює розвиток негативних емоційних станів. Емоційна потреба у любові та захищеності **посідає перше місце серед душевних потреб дітей** усіх вікових груп. Недостатнє задоволення цієї потреби зумовлює виникнення у дітей короточасних і тривалих негативних психічних станів (неврозів, психопатій тощо).

Загроза нормальному психічному розвитку дитини полягає не тільки в тому, що вже на початку навчання — через перевантаження — з'являються різні порушення соматичного і психічного здоров'я дітей, а й у тому, що такі порушення можуть виникнути на наступних етапах розвитку і виражатися, за даними дослідників, у різних формах нервової, серцево-судинної та ендокринної патології й у дисфункції інших систем.

Коли дитина потрапляє у психотравмуючу ситуацію, функціональна роль ціннісних переживань у процесі підтримання психічного здоров'я стає надзвичайно важливою. Майже кожна ситуація, в якій зневажається, а то й принижується почуття власної гідності дитини, сприймається нею як критична. На думку американського психолога Абрахама Маслоу (*Abraham Maslow*), потреба дітей у повазі є глибоко вкоріненою і становить **частину біологічної організації** людської істоти. Задоволення цієї потреби веде до підвищення рівня психічно-

го здоров'я дитини. І, навпаки, її депривація дезорієнтує зростаючу особистість у власних цінностях, знижує самооцінку, порушуючи цим **гармонійність самосвідомості**, що є психологічним підґрунтям психічного здоров'я. На думку доктора психологічних наук, академіка Російської академії освіти Ірини Дубровіної, психічне здоров'я **перетворює особистість на самодостатню**.

Рівень обізнаності батьків з особливостями дитячої психіки часто відіграє вирішальне значення у збереженні психічного здоров'я дитини. Батьки, в яких відсутня **потреба знати душевний стан своєї дитини** щодня, щогодини, щомиті, залишають дитину наодинці з образами різних страхів. Поступово, у міру накопичення досвіду негативних переживань у дитини знижується рівень її психічного здоров'я: втрачається здатність радіти, дивуватися, захоплюватися, довіряти, а натомість з'являються настороженість, тривога, безпричинні страхи, порушення сну, занепокоєння тощо. Дитина позбавляється емоційного комфорту і почуття захищеності власного Я.

Визначальну роль у патогенезі психічного нездоров'я відіграє психологічний, тобто **внутрішній конфлікт**, що є зіткненням суперечливих ставлень особистості. Переживання, що виникають під час цього конфлікту, можуть **стати джерелами захворювання** лише тоді, якщо конфлікт не розв'язується, тобто не зникає патогенне напруження і не знаходиться раціональний, продуктивний вихід із ситуації, що склалася.

Згадаймо **коло потреб дитини**, які пов'язані зі спілкуванням, з життям серед людей. Дитині потрібно:

- щоб її любили, розуміли, визнавали, поважали;
- щоб вона була комусь потрібною і близькою;
- щоб вона була успішною у своїх справах;
- щоб вона могла реалізуватися, розвивати свої здібності і поважати себе.

Повноцінна реалізація цих потреб залежить насамперед від **стилю спілкування батьків з дитиною**. Адже він створює психологічний клімат того середовища, в якому дитина зростає. Від стилю спілкування батьків з дитиною здебільшого залежить емоційний досвід, якого вона набуває.

Відомо, що незадоволення значущих для дитини потреб породжує страждання, а часті страждання призводять до **«руйнівних» емоцій** — гніву, злості, агресії. Вони руйнують

і дитину (її психіку, здоров'я у цілому), і її взаємини з оточенням. А від досвіду, набутого у дитинства, залежить, буде дитина оптимістом чи песимістом, наскільки віритиме у свої сили, а отже, як зуміє здолати звичайні труднощі життя, протистояти перешкодам, спокусам тощо. Адже у цей період закладаються підвалини надзвичайно важливих для всього подальшого життя ціннісних орієнтацій дитини, зокрема:

- ставлення до себе;
- усвідомлення себе як особистості;
- почуття самоцінності;
- самооцінка.

Ціннісні орієнтації дитини залежать від того, як з нею спілкуються значущі дорослі — батьки у сім'ї, вихователь у дитячому садку, вчитель у школі.

Усім відомо, що діти з хорошими потенційними можливостями розвитку здібностей, але із заниженою самооцінкою гірше навчаються, мають часті конфлікти з однолітками і вихователями, а потім і з учителями. Їх невдачі з роками зростають.

Варто пам'ятати, що у **дитини формується ставлення до себе лише на підставі ставлення до неї близьких дорослих**. Вона ще не може оцінити себе сама. Образ Я дитині вибудовують її рідні люди. І дитина починає бачити себе такою, якою бачать її дорослі.

Водночас дитина не просто очікує позитивного ставлення до себе, а й домагається його, бореться за нього. І якщо у критичній ситуації, коли дитині дуже важливо отримати відчутне підтвердження любові з боку рідної людини, батьки відштовхують її, дитина звикається з оцінкою «погана» і кидає виклик дорослим.

З переходом до шкільного життя взаємини з дорослими ще більше ускладнюються. Діти і в школі поводяться за звичним сценарієм, нічого нового не очікуючи від оточення, і швидко переконуються у своїй правоті. Учителі їх зараховують до табору «поганих». Протягом шкільного дня на свою адресу вони отримують від учителів безліч зауважень, оцінних суджень негативного змісту з яскравим емоційним забарвленням. І це швидко підхоплюють однолітки. Поступово складається відповідна система стосунків у колі «товаришів». Але такі діти, відштовхнуті всіма, мусять вижити самотужки. І вони виживають, як можуть: утікають з дому, вживають наркотики, крадуть тощо.

Але що більше прикрощів трапляється з дитиною, то більше потрібне їй визнання батьків і членів родини, їхні любов, захист, підтримка і віра в успішність дитини.

Дуже важливо, щоб батьки **вміли виявляти свою любов** до дитини. Адже часто конкретні вияви любові від батьків дитина сприймає як образи, вони викликають у неї негативні відчуття і переживання.

Головне завдання сімейного виховання – сформувати у дитини почуття самоцінності та адекватну самооцінку.

Помилки у вихованні адекватної самооцінки часто стають серйозною причиною розладів у сфері психічної регуляції дитини, що призводить до **дезадаптації у колективі** однолітків. Так, одні діти стають дуже збудливими, занадто неспокійними, дратівливими, інші, навпаки – пасивними, млявими, полохливими, схильними до відчуженості. Як одні, так і інші – емоційно вразливі діти. У стосунках з дорослими і ровесниками у них часто виникають конфлікти, непорозуміння, спостерігаються сильні емоційні прояви, зокрема спрямована на інших агресія, спалахи гніву, сльози, погрози завдати шкоди власному здоров'ю тощо.

Дуже важливо помічати відхилення у поведінці дітей і **вчасно надавати відповідну психологічну допомогу**. І тут важко переоцінити роль педагогів дошкільного закладу і школи. Саме від уміння вихователя вчасно підмічати, правильно розуміти та коригувати особливості емоційних проявів дитини у процесі регуляції нею своєї ігрової, навчальної діяльності і спілкування багато у чому залежить подальший розвиток підростаючої особистості. Цій меті мають підпорядковуватися і стратегії виховних та навчальних впливів, розраховані на те, щоб зберегти психічне здоров'я дитини від руйнівної дії негативних емоційних чинників, які становлять серйозну загрозу нормальній життєдіяльності дітей у майбутньому.

Таблиця 1

Порівняльна психологічна характеристика психічно здорової дитини і дитини з порушеннями психічного здоров'я

Психічно здорова дитина	Дитина з порушеннями психічного здоров'я
Добре ставиться до себе:	Неоднозначно ставиться до себе – надто егоїстично поводить з іншими або зневажає себе:

<ul style="list-style-type: none"> • позитивно, толерантно ставиться до себе та до інших 	<ul style="list-style-type: none"> • негативно сприймає інших дітей і світ у цілому
<ul style="list-style-type: none"> • не применшує і не перебільшує своїх здібностей 	<ul style="list-style-type: none"> • перебільшує свої здібності або недооцінює себе
<ul style="list-style-type: none"> • приймає власні недоліки 	<ul style="list-style-type: none"> • не приймає свої недоліки або, навпаки, комплексує з приводу них
<ul style="list-style-type: none"> • поважає себе 	<ul style="list-style-type: none"> • обожнює себе чи знецінює своє Я
<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлює свою здатність подолати більшість складних ситуацій, що виникають 	<ul style="list-style-type: none"> • неадекватно оцінює ситуації і свої можливості щодо їх подолання (мотив – уникнення невдач)
Добре почувається з іншими дітьми:	Власне прагнення бути серед дітей, але погано почувається з іншими, віддає перевагу самотності і відчуженості:
<ul style="list-style-type: none"> • враховує інтереси інших дітей, відчуває душевний біль інших, проявляє альтруїзм і співчуття 	<ul style="list-style-type: none"> • не враховує інтереси інших дітей, ставлячи власні інтереси на перше місце; не відчуває душевного болю інших – проявляє егоїзм, заздрощі, гордощі, зловтіху
<ul style="list-style-type: none"> • любить інших дітей і довіряє їм, поводить себе природно 	<ul style="list-style-type: none"> • вороже ставиться до інших дітей, поводить себе напружено, відчужено – уникає спілкування
<ul style="list-style-type: none"> • не принижує дітей і не дозволяє це робити іншим, тактовна, відкрита, лояльна, щира у стосунках з іншими дітьми 	<ul style="list-style-type: none"> • постійно прагне до приниження інших, характеризується немотивованою грубістю у стосунках з іншими дітьми, злостивістю, підступністю
<ul style="list-style-type: none"> • вважає себе частиною групи, легко вживається у групі 	<ul style="list-style-type: none"> • проявляє яскраво виражені егоцентризм (концентрація на собі), егоїзм стосовно інших, відчуває відчуженість у групі
<ul style="list-style-type: none"> • відчуває відповідальність за доручену справу 	<ul style="list-style-type: none"> • не відчуває відповідальності
Справляється з викликами життя:	Неспроможна впоратися із викликами життя:
<ul style="list-style-type: none"> • намагається розв'язати проблему, зіткнувшись з нею 	<ul style="list-style-type: none"> • проявляє суб'єктивну безпорадність при виникненні проблемних ситуацій – не бачить виходу з них (можливі внутрішні страждання)
<ul style="list-style-type: none"> • не боїться взяти на себе відповідальність 	<ul style="list-style-type: none"> • перекладає відповідальність на інших
<ul style="list-style-type: none"> • ставить перед собою реалістичні цілі 	<ul style="list-style-type: none"> • ставить перед собою нереальні цілі
<ul style="list-style-type: none"> • може самостійно приймати рішення 	<ul style="list-style-type: none"> • не здатна самостійно приймати рішення

<ul style="list-style-type: none"> • із задоволенням докладає зусилля до справи, якою займається 	<ul style="list-style-type: none"> • швидко змінює захоплення, при виникненні найменших складнощів кидає розпочату справу
---	--

Аналіз проблеми неврозів у психолого-педагогічній літературі

Межові нервово-психічні розлади, серед яких значне місце займають неврози, міцно утримують лідируюче положення в обширній групі психічних захворювань. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 10 відсотків населення індустріально розвинутих країн страждають на неврози і за останні 65 років їх число збільшилося в 24 рази.

Неврози як епідемія розповсюджуються повсюди. Відомо, що від 30 до 65 відсотків відвідувачів у загальнопрактикуючих лікарів — це люди з виявленою невротичною симптоматикою.

Симптоми невротичного зриву відомі усім: зниження настрою, роздратованість, безсоння, почуття внутрішнього дискомфорту, в'ялість, апатія, зниження апетиту і тощо. Вся ця симптоматика супроводжується загальним недомаганням, неприємними тілесними відчуттями, вегетативними розладами. Прояви неврозів взагалі можна окреслити як стійку втрату душевного спокою. При неврозі людина зберігає прозору критику, тяжіє власним станом, але не може знайти вихід із цього стану.

Однією з відмінностей особливостей таких людей є стиль мислення, який носить характер безкомпромісності; їх оцінки категоричні, багато із того, що відбувається, не має для них відтінків і будується на контрасті: погано — гарно.

Термін «невроз» став дуже часто використовуватися у нашому житті. Виокремлюють шкільні та пенсійні неврози, неврози досягнення та самотності, соматогенні та екологічні, а також багато інших різновидів цієї хвороби. Особливу групу створюють так звані «ноогенні» неврози, які пов'язані з втратою або відсутністю у людини сенсу життя, ціннісними конфліктами (за В. Франклом). Існують дані про те, що приблизно кожен п'ятий невротичний випадок має ноогенну основу, однак в дійсності майже кожен невроз має духовні корені походження.

На сьогоднішній час важко знайти інше поняття у медицині та психології, яке трактується різними науковими школами настільки багатозначно і навіть суперечливо. Невротичні реакції, які можуть виникати у людини внаслідок тяжких потрясень, конфліктів, соматичних хвороб або життєвих колізій, настіль-

ки різнобічні, їхні симптоми накладаються на особистість людини, особливості її характеру — звідки і полярність поглядів на цю проблему.

Згідно з визначенням, прийнятому в нашій країні, **невроз** — це психогенний (який виникає на нервовому ґрунті) нерво-во-психічний розлад, який формується в результаті порушень особливо значущих життєвих відношень людини. Інакше кажучи, невроз розвивається тоді, коли людина в силу різноманітних обставин не може знайти виходу із складного положення, вирішити психологічно значущу ситуацію або пережити трагедію.

Під **неврозами** традиційно розуміють неспсихотичні розлади, які часто пов'язані з довготривалими конфліктними ситуаціями, які важко переживаються особистістю. Ці розлади носять функціональний (неорганічний) характер, як правило супроводжуються порушеннями у соматовегетативній сфері, причому ці люди зберігають критику, усвідомлюють хворобливий характер симптомів, намагаються їх позбавитися.

Виокремлюють три стадії невротичного захворювання: *невротична реакція* — порівняно короткочасні емоціогенні реакції, пов'язані з особливістю темпераменту; *невротичний стан* (власне невроз) — більш тривалі психогенні розлади: в їх основі лежать порушення значущих відносин особистості, які через свою стійкість можуть переходити в риси характеру; *невротичний розвиток* особистості — стійке посилення невротичних характерологічних рис до ступеня акцентуацій та психопатичних особливостей, що спостерігається при тривалому неврозі. Ці люди ніби «зживаються з неврозом», підпорядковують усю свою поведінку під вимоги хвороби.

На сучасному етапі вивчення неврозу виокремлюються три основних класичних його види: **неврастенія, невроз нав'язливих станів та істерія**.

Прийнято вважати, що найчастіше з усіх видів неврозів зустрічається **неврастенія**. Як самостійна нозологічна одиниця вона була виділена у 80-х роках минулого сторіччя. Вперше цей вид неврозу незалежно один від одного описали у 1869 році американські лікарі Бірд та Ван-Дьюсен. З того часу діагностика неврастенії отримала велике розповсюдження.

Ця хвороба, як видно з назви, проявляється нервовою слабкістю, роздратованістю, запальністю, навіть до глибоко-

го виснаження життєвих сил людини. До цього додаються деякі соматичні розладнання: погане самопочуття, поганий сон, підвищене серцебиття та інше. При невротичних реагуваннях соматичні вади мають психогенну природу, органічної основи не існує.

Відтак **неврастенія** (астенічний невроз, невроз виснаження) виникає при тривалій дії психотравмуючих факторів і супроводжується фізичним виснаженням організму. Для неврастеніків характерні загальні астенічні властивості — підвищена чутливість, поєднання роздратованості із швидкою втомлюваністю та виснаженістю організму (до цього додаються деякі соматичні розлади психогенної природи).

В останнє десятиріччя все частіше говорять про так званий синдром **хронічної втомленості**. Сама назва говорить за себе. В клінічній картині страждання на перший план виступають симптоми астенії: постійна слабкість, швидка втомленість. Такі люди ніби «плетуться» за життям. Вони апатичні, мало працездатні.

Наступний вид неврозу — **невроз нав'язливих станів** — виникає внаслідок хронічного травмування психіки: особливо у разі конфлікту між моральними потребами, бажаннями людини і прийнятими нормами. Він характеризується концентрацією невротичного страху на безглуздій або не сумісній з головними переживаннями особистості ситуації, яка постійно нагадує про себе та перешкоджає нормальному способу її життя.

Страх — один з провідних клінічних проявів при неврозах (Т. А. Немчин, 1965). У свою чергу О. І. Захаров визначає *страх як емоційно загострене сприйняття небезпеки для життя, а також для самопочуття та благополуччя людини. Як правило, страх поділяють на жах, переляк, власне страх, тривогу, побоювання, занепокоєння, хвилювання, але найчастіше описують емоції страху і тривоги*. Якщо джерело загрози невизначено, то в цьому випадку говорять про тривогу.

До неврозу нав'язливих станів як правило відносять і нав'язливі страхи. Визначальним симптомом неврозу страху — є наявність вільного або невротичного страху.

До невротичного відноситься *страх, який або не виправдовується конкретною загрозою, або не відповідає їй за ступенем своєї значущості*. Такий страх завжди має психологічні підстави для виникнення — відповідну мотивацію. Класичною моделлю

невротичного страху є фобії (недиференційовані (неадекватні) та елементарні страхи).

Фобічний синдром – нав'язливі страхи конкретного змісту, що охоплюють людину в умовах певної «фобічної» обстановки (тобто не пов'язаною з реальною загрозою) і, як правило, супроводжуються бурхливими вегетативними дисфункціями: серцебиттям, утрудненим диханням, підвищеною пітливістю і т.п. Наприклад: нозофобія (боязкість хвороби); агорафобія (боязкість відкритого простору); клаустрофобія (боязкість закритого простору); ерейтрофобія (боязкість почервоніти); мізофобія (боязкість забруднення) та інші.

Православний лікар В.К. Нев'ярович справедливо стверджує: «Нав'язливі думки часто починаються з питання: «А раптом...?» Потім вони автоматизуються, укорінюються в свідомості і, часто повторюючись, створюють суттєві утруднення в житті. Чим більше людина бореться з ними, бажаючи від них визволитись, тим більше вони оволодівають нею».

Невротичні страхи у дітей з'являються внаслідок тривалих переживань або гострих психічних розладів – часто на фоні хворобливого перенапруження нервових процесів. Саме тому невротичні страхи потребують особливої уваги психологів, педагогів і батьків, оскільки за наявності таких страхів дитина стає скутою, напруженою. Її поведінка характеризується пасивністю, розвивається афективна замкненість.

Страхи можуть виникати і внаслідок неправильного виховання дітей батьками (від малодушності, боягузливості тощо). Також психологи виокремлюють так звані батьківські страхи, які «переходять» від батьків до дітей. Це, наприклад, боязкість висоти, мишей, собак, тарганів, павуків тощо. Ці стійкі страхи у подальшому можна часто побачити у дітей.

Розрізняється страх ситуативний, який виникає в момент загрози, небезпеки; та особистісний, виникнення якого психологи пов'язують з особливостями характеру людини.

Страх буває шести видів: нерішучість, сором'язливість, сором, жах, подив, неспокій.

Нерішучість – це страх перед майбутньою дією. *Сором'язливість* – це страх за вже здійснений ганебний вчинок. *Сором* – це страх перед очікуваною ганьбою. *Жах* – це страх перед якимось великим явищем. *Подив* – це страх перед якимось незвичайним явищем. *Неспокій* – це страх перед неуспіхом або

невдачею, тобто побоювання потерпіти невдачу в якійсь справі викликає у людини неспокій.

Невроз страху — це найбільш поширений невроз дитячого віку. Також найбільш частим симптомом дитячих неврозів є страхи. В етіології дитячих страхів виділяють деяку закономірність або етапність.

Від року до трьох років дитина може відчувати страх, виражений неспокій під час розлуки з близькими людьми, насамперед з матір'ю. Страх може з'явитися і під час різкої зміни стереотипу, режиму дня.

Від трьох до п'яти років у дітей, які вже мають деякий життєвий досвід, до вищеназваних страхів додаються і страхи уявні (казкові персонажі, уявлення, страшні для них історії тощо).

Відмінною особливістю страхів дітей п'яти — семи років є часто виникаючий в цьому віці страх смерті — своєї або батьків, який може набувати форми небезпеки нападу бандитів, «мерців», страху вогню та пожежі.

Типовим у дітей з неврозами молодшого шкільного віку є страх «бути не тим», тобто невідповідності до загальноприйнятих норм, очікування, приниження, невизнання з боку значущих людей. Це страх зробити не так, як потрібно, не те, що слід зробити, тобто страх помилки, невдачі, поразки, своєї неспроможності в уяві оточуючих, не встигнути, запізнитися, тобто страхи всього того, що може обернутися невірною у чомусь бідою.

О.І. Захаров наводить вікові норми поширення дитячих страхів: у 6 років — у середньому 10 страхів, а в 9 років — 8,5. Найбільша чутливість до страхів проявляється у 6-7 років — при вступі дитини до школи. Причому в молодшому шкільному віці у дівчаток страхів завжди трохи більше, ніж у хлопчиків. З 12 років кількість страхів повинна скорочуватися. Нормальна дитина до 16-18 років не повинна мати подібних страхів. Наявність страхів у 16-18 років говорить про психологічну незрілість особистості, схильність до депресій. Велика кількість страхів вказує на наявність неврозу або фобії.

Клінічне загострення страху відбувається під впливом низки факторів. Найбільш вагомим з них є: загострене почуття особистісного достоїнства, самолюбство, яке нерідко переростає в честолюбство; виражене почуття провини у дітей;

висока тривожність у батьків та завищений рівень домагань, які засвоюються дітьми; зайвий раціоналізм у відносинах з ними і останнє, інтелектуальне перевантаження з надмірним контролем батьками за заняттями та оцінками. В цих умовах діти повинні відповідати підвищено принциповим та водночас тривожним очікуванням та вимогам батьків, які іноді застосовують надмірний тиск на їх і без того загострене почуття відповідальності, обов'язку їхніх дітей. В результаті у дітей виникає та підсилюється нервово-психічна напруга. Постійна напруга (афект) при страху «бути не тим» виникає через дитячі побоювання не виправдати очікувань та вимог дорослих, втратити їх прихильність, заслужити їх негативну оцінку, бути покараним та відштовхнутим, тобто для молодшого шкільного віку типовим є конфлікт визнання при істеричному неврозі, коли виражена потреба в емоційному визнанні, прив'язаності, любові постійно депривується.

Третій вид неврозів — *істеричний невроз* — патологічний стан психіки і функціональне нервово-психічне захворювання, яке виникає внаслідок гострої психічної травми і зумовлюється підвищеним ступенем навіювання, самонавіювання, чутливістю та слабкістю усвідомлюваної саморегуляції поведінки, перебільшеними ефективними контактами з особами з безпосереднього оточення.

Основною особливістю істеричних особистостей є постійний потяг привертати до себе увагу оточуючих. В їхніх вчинках проглядається підкреслена манірність, ненатуральність, нещирість. Досягаючи всезагальної уваги, вони йдуть на всілякі хитрощі, іноді навіть використовують брехню і спекуляцію на почуттях інших.

За думкою психіатра П.Б. Ганнушкіна, у поведінці істериків завжди превалює неприродність та фальшивість: «Кожен вчинок, кожен жест, кожний рух розрахований на глядачів та на ефект. Вони обов'язково хочуть бути оригінальними і не відмовляються ні від якого способу, щоб привернути до себе увагу».

Підвищена лабільність, постійне бажання бути краще, ніж є насправді, невідповідність між бажаним та дійсним — все це джерело конфліктних переживань істериків.

Яскравими проявами властивостей істеричної особистості є психічна незрілість, інфантилізм, які виявляються в нестій-

кості інтересів та прихильностей, легкої зміни настрою. Істеричні особистості швидко розчаровуються в друзях і легко їх змінюють, не дивлячись на те, що спочатку дружба вважається їм вічною. Від любові до ненависті у істериків один крок.

У деяких психіатричних класифікаціях виокремлюються дві групи істеричних особистостей: **псевдологи і нарцисичні (самозакохані) особистості**.

У поведінці псевдологів разом з демонстративністю присутня бурна гра уявлення, схильність до фантазування. Причому у фантазуваннях сам суб'єкт, як правило, виявляється героєм.

Основними ознаками нарцисичних особистостей, як вважає Ю. О. Олександровський, — є впевненість у своїй особливій значущості, у своїх талантах, надзвичайно привабливій зовнішності, і все це повинно викликати захопленість у оточуючих. Ці істеричні ознаки вже починають виникати у підлітковому віці.

Клінічні прояви істерії вельми різнобічні. Можуть мати місце істеричні припадки, паралічі. Спостерігаються істеричні гіперкінези, які проявляються тремтінням тіла або окремих його частин. Зустрічаються розлади чутливості (різний біль, коліки, отерпільсть та інше).

Жак Шарко називав істерію «великою симулянткою». Хоча неможливо казати, що істерія та симуляція поняття тотожні. Істерик дійсно страждає, але страждання це викликано умовним бажанням, в той час як симулянт просто зображує хворобу.

Діапазон істеричної поведінки також дуже широкий та багатообразний, істерик може виділятися екстравагантною зовнішністю, театральністю міміки або особливістю мовлення. Або, навпаки, він може бути зовнішньо непримітним, але його розмова буде насичена цитатами, науковими термінами, також істерик може «загадково» мовчати — все це позерство. Почуття істеричної людини холодні. Особистісна персона — це головне для такої людини.

У психіатрії розрізняють **істеричний невроз та істеричну психопатію**. Ці стани розрізняються за глибиною вияву і походженню істеричних проявів. Для істеричного неврозу більш характерна соматизація конфлікту, тобто прояви істерії у вигляді різнобічних тілесних недомагань та відчуттів.

Психопатія належного типу характеризується порушенням поведінки, зниженням соціально-етичного рівня.

Серед неврозів вчені виокремлюють ще чотири види: *іпохондричний, депресивний, деперсоналізаційний неврози та невроз очікування*. *Іпохондричний невроз* — стан, який характеризується пригніченням психіки, схильністю до перебільшення хвороби і надмірним побоюванням особистості за стан свого здоров'я. Іпохондрична людина зайнята тільки собою, його думки направлені виключно на своє здоров'я. Така поведінка свідчить про самозакоханість, виражений егоїзм.

Депресивний невроз (від лат. *Depressio* — зниження, поглиблення (або «меланхолія») — знижений, подавлений настрій який супроводжується істеричними, неврастенічними і вегетативними розладами. Особистість з таким неврозом відчуває помітну тугу.

Депресія — найбільш розповсюджений синдром душевних захворювань. Близько 7-8% дорослого населення планети страждають депресивними розладами. Якщо раніше депресія відносилася до хвороб більш пізнього віку, то сьогодні на депресію страждають люди молодшого віку і навіть діти.

Сьогодні вважається, що депресія — хвороба цивілізації з її непомірними вимогами до людини та психоемоційними перевантаженнями. Існує також такий вид депресивних розладів, як депресія виснаження. Останнім часом стали частіше говорити про екзистенціальні або «ноогенні» депресії, які пов'язані з втратою або відсутністю у людини сенсу життя, ціннісними конфліктами.

Розрізняють депресивний епізод, реакцію, стан і довготривалу хворобу.

Психіатрами в свій час була описана так звана тріада:

- знижений, тужливий настрій;
- сповільнене мислення;
- рухлива загальмованість.

До інших проявів депресії відносять: порушення сну; зниження здібності до зосередження уваги; поганий апетит; втрата дружних емоційних реакцій; відсутність інтересу до протікання життєвих подій; нерішучість; відчуття особистої неповноцінності; суїцидальні ідеї або дії.

Виокремлюють наступні види депресії:

Невротичні — виникають, умовно кажучи, «на нервовому ґрунті» в результаті нервових потрясінь, конфліктів зовнішніх та внутрішніх у потенційно здоровій у психічному відношенні

людини. Велику роль у виникненні невротичної депресії відіграють особистісні особливості людини.

Соматогенні – психічні порушення в результаті соматичних захворювань.

Ендогенні – розвиток яких обумовлений конституціональними факторами.

Скриті (маскувальні) – проявляються різними тілесними недомаганнями (біль у серці або у шлунку, головний біль тощо). У даному випадку не депресія супроводжується тілесними недомаганнями, а недомагання і є проявом депресії.

Деперсоналізаційний невроз – втеча від себе, феномен втрати ідентичності, контакту з повсякденною реальністю внаслідок травмуючих переживань. При цьому особистісні психічні процеси спостерігаються ніби ззовні, сприймаються мовби механічно або як сон, що викликає дистрес.

Невроз очікування – виявляється в утрудненому виконанні звичних дій, оскільки людина чомусь побоюється невдачі: найчастіше виникає після тривалої хвороби чи травми.

Окрему групу, за К. Хорні, створюють так звані «**великі неврози**» нашого часу. Це найпоширеніші форми сучасних неврозів, до яких належать: **невроз причепливості** – пошук любові та схвалення будь-якою ціною; **невроз влади** – прагнення до престижу, володіння; **невроз покори** – психатичний конформізм; **невроізоляція** – уникнення суспільства. Ці неврози як ірраціональні способи розв'язання конфліктів не несуть у собі конструктивного вирішення проблем особистості і лише збільшують самовідчуження та відчуження людини.

Отже, **невроз** – це хвороба особистості. Головне у походженні неврозу не стреси та неприємності, а внутрішньо розладжена особистість людини. Отже, лікується невроз психологічними засобами.

Психологічні особливості невротичних проявів дітей молодшого підліткового віку

Підлітковий вік, як відомо, сповнений прагненнями самоствердитися, зрівнятися або хоча б здаватися такими, як дорослі, виокремитися серед однолітків, здобути очікувані позиції у групі, знайти цікаве заняття, самостійно діяти. Якщо ці потреби не задовольняються, вони атрофуються або спрямовуються в негативне русло. Здебільшого це відбувається з педагогічно занедбанними дітьми. Такі підлітки важко піддаються вихо-

ванню, скоюють правопорушення. Здебільшого це відбувається з дітьми, які не відчувають розуміння, не мають емоційної підтримки, іноді зазнають негативного впливу з боку батьків, що ігнорують духовний, моральний розвиток дітей тощо. Трапляється це і в зонні благополучних сім'ях, в яких частими є конфліктні ситуації між батьками і дітьми, домінують меркантильні інтереси, споживацькі настрої та ін.

Проблеми виховання підлітків виникають і через навчально-виховну діяльність школи. До найпоширеніших з цього погляду чинників належать: незнання педагогами індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів; неврахування цих особливостей в організації навчально-виховної роботи; необізнаність вчителів із труднощами, суперечностями, проблемами особистісного розвитку підлітка; недостатні знання причин виникнення виховних проблем, що зумовлює помилки у виборі засобів виховного впливу; відсутність системи в роботі з проблемними учнями і їхніми батьками; формалізм, адміністрування в роботі школи, бездіяльність органів самоврядування, байдужість до участі дітей в організації життя; недостатня увага до розвитку духовності учнів, виховання у них таких морально-етичних якостей як турботливість, милосердя, чуйність, взаємодопомога, товариськість.

Труднощі у вихованні підлітків можуть бути зумовлені нескладними розладами нервової системи, різними видами акцентуацій, тимчасовими незначними затримками психічного розвитку тощо. Серед них частими бувають відхилення в моральному розвитку особистості, примітивні уявлення про справжню дорослість, жіночність і мужність, дружбу, товариську взаємодопомогу, принциповість, чесність тощо. Саме в таких уявленнях закорінені багато негідних вчинків. Нерідко асоціальна поведінка, негативний життєвий досвід є для підлітків важливішими, ніж дотримання морально-етичних норм. У зв'язку з недостатньо розвинутою волевою сферою такі підлітки не вміють стримувати себе, керувати емоціями, настроєм, контролювати поведінку, легко піддаються негативному впливові. Важко виховувати підлітки пропускають навчальні заняття, не виконують домашні завдання, а свій вільний час, якого в них виявляється надто багато, нерідко проводять в найнебезпечніших формах — вживають наркотики, алкогольні напої, займаються бандитизмом тощо. Такі заняття при-

ваблюють їх хибними уявленнями про долучення до життя дорослих. Унаслідок правильно організованого, систематичного педагогічного впливу багато з них змінюють життєві установки і спосіб життя, але якщо вчасно не надати допомоги таким дітям, то в них можуть сформуватися негативні характерологічні риси – акцентуації.

Догармонійних рис характеру відноситься самоактуалізація. *Самоактуалізація*, за А. Маслоу, виявляється у прийнятті себе, інших людей, природи, в ефективному сприйнятті реальності і встановленні комфортних взаємовідносин з реальністю, у служінні людям, деякої автономності, незалежності від деморалізуючих впливів світської культури, розвиненості волі й конструктивної активності [4]. Головними мотивами самоактуалізованої людини є мотиви зростання, але не самоствердження над кимось. Джерела задоволення потреби у зростанні і розвитку – не у зовнішньому середовищі, а у внутрішньому світі людини: в її потенціях і прихованих ресурсах.

Результатом самоактуалізації є досягнення розвиткового ефекту завдяки прагненню самоактуалізуючої особистості досягти якнайкращого творчого результату з метою служіння справі чи іншим, а не з метою задоволення честолюбства, власної демонстративності і кар'єризму чи інших егоїстичних мотивів.

Реалізація потреби самоактуалізації потребує від людини мужності і відкритості новому досвіду. Без вміння впокорюватися і доброзичливо ставитися до інших, без любові до Бога і до інших, але при себелюбності і гордошах людина здатна занурюватися у власні внутрішні переживання (егокомплекси), тут криється небезпека надто глибокого заходу особистості у психологічні захисти, невротичні «ірреальні» світи, тут починається психічне нездоров'я. Часто людина не усвідомлює істинної причини своїх страждань, вона продовжує існувати в надуманому вимірі, обманюючи себе і заблокувавши власний саморозвиток через надумане, викривлене сприйняття дійсності і себе в ній.

Як зазначає К. Роджерс, головною внутрішньою умовою досягнення самоактуалізації є досягнення особистістю ідентичності із собою. Ідентичність має місце тоді, коли поведінка і мовлення людини збігаються із її внутрішніми почуттями, тобто досягається максимальна чесність і правдивість людини в оточенні так, як наодинці із собою. Натомість психологічні

захисти надають людині можливість приховати свої власні почуття, обманути інших, а інколи навіть і себе. Психологічні захисти у певному мінімумі необхідні для підтримки психологічного здоров'я, але якщо людина починає розв'язувати власні проблеми за допомогою них досить часто, вона входить в невротичні стани [9].

Перераховані якості створюють сутність одного з найбільш суттєвих параметрів гармонійного характеру — зрілість. *Зрілість* (в психологічному розумінні) — це здібність пристосовуватися до навколишнього за законами життєвого розуму (Б. В. Зейгарник). Під нею розуміють співвіднесення досить високих ідеальних устремлень з готовністю виконувати скромні, земні завдання заради цих високих прагнень. Зрілість включає в себе психологічне вміння людини розводити ідеальні і реальні цілі [5].

Феноменологічно особливості характеру мають широкий спектр рис, які формуються в процесі виховання (пунктуальність, організованість, слухняність, впевненість у собі, старанність, терплячість, надійність тощо). Кожна з рис характеру може виступати в альтернативній формі та відображати аномалію розвитку характеру. Ці риси в патопсихології і медичній психології об'єднують у групи на основі переважання тих чи інших якостей та ознак, а також їх специфічного співвіднесення, вказуючи переважний характерологічний радикал.

Негативні передумови та умови у розвитку підлітка спричинюють відхилення у становленні його особистості, зокрема у виникненні акцентуацій характеру, які дуже поширені у цьому віці. ***Акцентуаціями є індивідуальні риси особистості, які за сильного прояву, несприятливих умов можуть набувати патологічного характеру, руйнувати цілісну структуру особистості.*** Акцентуація характеру може проявлятися по-різному і різною мірою відповідати прийнятним у суспільстві моральним нормам. Якщо реальна поведінка підлітка перебуває у непримиренному конфлікті з цими нормами, а сам він проявляє несприйнятливості впливу дорослих, є всі підстави вважати його важковиховуваним. Однак не всі акцентуйовані підлітки є педагогічно занедбанними.

Типології акцентуацій характеру ґрунтуються на клінічному (психіатричному) і психологічному підходах. Клінічний підхід передбачає гіпертимний, циклоїдний, лабільний, асте-

но-невротичний, сенситивний, психастенічний, шизоїдний, епілептоїдний, істероїдний, нестійкий типи акцентуацій характеру (типологія А. Личка); психологічний — гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний, нестійкий типи (типологія К. Леонгарда).

Гіпертимний тип акцентуації характеру підлітків. Основною ознакою осіб, які належать до цього типу, є постійно піднесений настрій, який лише зрідка змінюється спалахами агресії. Вона може бути викликана негативним впливом оточуючих, особливо намаганням різко придушити бажання і наміри підлітка, підкорити його своїй волі. Діти з гіпертимною акцентуацією характеру контактні, комунікабельні, жваво жестикулюють, ініціативні, часто прагнуть бути лідерами, у них яскраво виражені організаторські здібності, оптимістична налаштованість.

В умовах жорсткої дисципліни, монотонної діяльності, вимушеної самотності вони можуть вступати у конфліктні стосунки. Одноманітні, насичені звичною для учнів діяльністю уроки не цікавлять їх. Як правило, чим нижча у гіпертимного підлітка загальна мотивація навчальної діяльності, тим важче йому працювати на уроці без відхилень у поведінці. Найкращим способом нейтралізації гіпертима в процесі навчання є залучення його до цікавої, різноманітної, доступної для нього діяльності.

Нормальному розвитку характеру підлітків з гіпертимною акцентуацією можуть зашкодити як відсутність нагляду (властива їм жадова пригод і вражень може призвести до небажаних наслідків), так і жорсткий контроль, проти якого вони бурхливо протестують. Такі діти цінують доброзичливе, шанобливе ставлення педагога, можуть бути активними його помічниками, лідерами у підліткових групах, організаторами корисних справ.

Циклоїдний тип акцентуації характеру підлітків. Цей тип акцентуації характеру найчастіше спостерігається у старшому підлітковому і ранньому юнацькому віці. Його особливістю є періодичне (від кількох тижнів до кількох місяців) коливання настрою і життєвого тону. У період піднесення настрою циклоїдним дітям властиві ознаки гіпертимного типу. Під час спаду настрою різко знижується контактність, підлітки стають

мовчазними, песимістичними. Навіть незначні неприємності, спричинені зниженням працездатності, вони переживають дуже важко. На зауваження і докори дорослих можуть відреагувати роздратуванням, грубістю і гнівом, ще більше при цьому засмучуючись. Підлітки з такою акцентуацією характеру надто вразливі до кардинального руйнування життєвого стереотипу (зміни місця проживання і навчання, втрати друзів і близьких). Серйозні невдачі та дорікання оточуючих можуть поглибити їх депресивний стан або викликати гостру афективну реакцію з можливими спробами суїциду. Оптимальною позицією близьких і педагогів щодо підлітка, який перебуває в депресивному стані, є ненав'язлива турбота й увага (категорично протипоказані запитання типу: «Чому в тебе поганий настрій?»). В цей період необхідно, наскільки можливо, знизити вимоги до підлітка, забезпечити теплі стосунки із значущою для нього людиною (батьками, друзями).

Лабільний тип акцентуації характеру підлітків. Характеризується він мінливістю настрою, який, передусім, залежить від зовнішньої ситуації. Певною мірою ця риса притаманна всім підліткам, тому свідченням акцентуації лабільного типу є надто різка зміна настрою за незначного для цього приводу (непривітний погляд випадкового співрозмовника, ненавмисне сказане кимсь неприємне слово, навіть звичайний жарт, комплімент). У таких підлітків спостерігається або абсолютно оптимістична, або вкрай песимістична налаштованість на майбутнє, свої перспективи. Часті зміни настрою поєднуються зі значною глибиною їх переживань. Від настрою залежать самопочуття, апетит, працездатність, бажання побути або на самоті, або в галасливій компанії. На тлі поганого настрою можливі конфлікти з однолітками та дорослими, короткочасні афективні спалахи, після згасання яких настає швидке каяття та пошук шляхів примирення. Хоч іноді лабільні підлітки виглядають легковажними, насправді вони здатні на глибоку і щирю прив'язаність до рідних, друзів, надзвичайно чутливі до доброти, підтримки. Іноді досить короткочасної, довірливої, підбадьорливої розмови, щоб підняти їм настрій. Турботу до себе вони сприймають із вдячністю. Якщо педагог хоче зробити свій вплив на лабільного підлітка більш ефективним, він повинен уникати докорів і покарань, виявляти до нього більше доброти і ласки.

Астено-невротичний тип акцентуації характеру підлітків. Основними ознаками цього типу є підвищена фізична та психічна втомлюваність, дратівливість, схильність до іпохондрії (хворобливого стану, який характеризується надмірною увагою до свого здоров'я). Особливо втомлюється підліток під час розумової роботи. Саме ослабленість породжує підвищену збудливість, заважає орієнтуватись в ситуації. Афективні спалахи в поведінці спричинені наростанням роздратованості у моменти втоми. Однак, зірвавшись, астено-невротик швидко втрачає сили. Наприклад, якщо сусід по парті штовхнув його, у відповідь астено-невротик з образливим криком б'є його книжкою і, виявившись у всьому винним, плаче за дверима. Педагог мусить враховувати, що, знаючи про схильність астено-невротика до підвищеної збудливості, інші учні можуть провокувати його на подібні реакції, щоб порушити хід уроку. Тому карати дитину з астено-невротичною акцентуацією не можна. В астено-невротиків, як правило, помітні добові цикли бадьорості та втоми. Найсприятливішими для їх інтенсивної навчальної роботи є другий і третій уроки, початок і середина тижня, перша половина семестру.

У взаємодії з астено-невротиком педагог має виявляти максимум терпіння та щирого співчуття, старанно уявляти більшість його промахів і невдач, які виникають на тлі виснаження, вміло акцентувати увагу на його успіхах.

Сенситивний тип акцентуації характеру підлітків. Особи, які належать до цього типу, надзвичайно вразливі, боязливі, у них різко виражене почуття власної неповноцінності. Школа лякає їх великою кількістю людей (однолітків, молодших, старших), шумом, бійками на перервах, але, звикнувши до класу і навіть страждаючи від деяких учнів, вони, однак, з небажанням переходять в інший. Вчать такі підлітки, як правило, старанно, але соромляться відповідати перед учнями класу, бояться запнутися, викликати сміх. Часто вони приховують свої знання, щоб однолітки не вважали їх вискокками чи надто зразковими учнями. Рівень контактності сенситивних підлітків нижчий середнього. Вони надають перевагу вузькому колу друзів, рідко конфліктують, оскільки переважно займають пасивну позицію, образи тримають у собі. Для них характерні альтруїстичність, співчутливість, радість за чужі успіхи, почуття обов'язку, сумлінність. У них рано формуються високі моральні та етичні

вимоги до себе та оточення. Почуття власної неповноцінності у сенситивних підлітків зумовлює особливо виражену реакцію гіперкомпенсації. Тому вони шукають самоствердження саме там, де відчувають свою неповноцінність: дівчата намагаються показати свою веселість і комунікабельність, хлопці поводяться розв'язано й зарозуміло, прагнуть продемонструвати свою енергію та волю. Найуразливіші сенситивні підлітки у стосунках з оточенням. Нестерпні для них ситуації, в яких вони є об'єктом насмішок, підозр у негативних вчинках, несправедливих звинувачень. Це може спровокувати їх гостру афективну реакцію або депресію, підштовхнути до конфлікту.

Тривожно-педантичний тип акцентуації характеру підлітків. Підлітки, котрі належать до цього типу, є нерішучими, схильними до роздумів, самоаналізу, тривожної підозрливості. У них легко виникають нав'язливі страхи, думки та уявлення. Нерішучість у роздумах і діях тривожно-педантичної дитини взаємопов'язані. Необхідність самостійного вибору може спровокувати тривалі й нестерпні їх вагання. Нерішучість часто спричинює гіперкомпенсацію, формами якої можуть бути раптова самовпевненість, безапеляційність в судженнях, поспішні дії в ситуаціях, які вимагають розважливості й обережності. Невдачі, що трапляються внаслідок таких дій, тільки посилюють нерішучість і сумніви. У стосунках із підлітком цього типу акцентуації педагоги і батьки повинні дотримуватися оптимістичного стилю спілкування, уникати методів покарання та залякування, широко практикувати заохочення, підтримувати його активність і самостійність. За наявності непорозумінь (дисциплінарних, навчальних тощо) потрібно відразу конструктивно, з позитивними перспективами їх розв'язувати.

Інтровертований тип акцентуації характеру підлітків. Суттєвими ознаками таких підлітків є замкненість, відстороненість від навколишнього світу, нездатність чи небажання встановлювати контакти з людьми, знижена потреба у спілкуванні. В інтровертованих підлітків часто поєднуються суперечливі риси особистості та поведінки: холодність і надмірна чутливість, упертість і податливість, настороженість і легковірність, апатична бездіяльність і наполеглива цілеспрямованість, надмірна прив'язаність і невмотивована антипатія, раціональні судження та нелогічні вчинки, багатство внутрішнього світу та обмеженість його зовнішніх проявів. Усе це свідчить про відсутність

у структурі особистості інтровертованого підлітка внутрішньої єдності. Такі діти бурхливо реагують на некоректні, грубі спроби дорослих проникнути у їх внутрішній світ. Відгородженість від зовнішнього світу ускладнює соціалізацію підлітків, зокрема корекцію моральних та інших установок, які можуть не відповідати суспільним нормам. Інтровертованість підсилюється, якщо в процесі виховання дитини вдаються до надмірного контролю й опіки, суворих покарань за непослух. Щоб зблизитись із такими підлітками, викликати до себе довіру, педагог повинен продемонструвати щире зацікавлення їхніми захопленнями, справами та особистістю загалом.

Збудливий тип акцентуації характеру підлітків. Підлітки цього типу акцентуації характеру часто мають поганий настрій, вони здебільшого є похмурими, роздратованими, озлобленими, навіть агресивними. Їхня інтелектуальна сфера, як правило, інертна (невправна, млява). Занижена мотивація до навчальної діяльності часто поєднується в них з досить високими претензіями до оцінок. Вони можуть виборювати високі оцінки найрізноманітнішими способами: підлецуванням до вчителя чи, навпаки, конфліктами з ним. За таких умов педагог повинен надавати їм змогу заслужено отримувати високі оцінки (реалізуючи принцип диференціації та індивідуалізації в навчанні), водночас доброзичливо аргументувати поставлену оцінку, яка не відповідає їхнім очікуванням та уявленням. Дуже важливо не провокувати конфлікти, враховуючи легку емоційну заражувальність збудливих підлітків. Однак, зберігаючи доброзичливий тон у спілкуванні, необхідно постійно спостерігати за їхньою поведінкою на уроках, перервах і в позаурочній діяльності. Доброзичлива, послідовна, тактовна взаємодія педагога з такими підлітками повинна поєднуватися із захистом однокласників від їх тиранії, оскільки вони здебільшого прагнуть бути лідерами у класі, вдаючись до прямого тиску на ровесників. Одним зі способів корекції поведінки дітей цього типу акцентуації характеру є апеляція до їхньої свідомості та самосвідомості, аналіз і оцінка поведінки під час індивідуальних бесід. Дуже важливо, щоб учень сам брав активну участь у бесіді, вчився розповідати про свої відчуття, переживання, проблеми. Педагог повинен попереджувати агресивні реакції збудливого підлітка довірливою інтонацією, ласкавим дотиком, легким гумором. Будь-який вплив педагога не повинен зачіпати гідності дитини.

Демонстративний тип акцентуації характеру підлітків. Підліткам, у яких переважають ознаки цього типу, властиві егоцентризм, безмірне прагнення уваги і співчуття до себе. Їх ставлення до навчання залежить від того, наскільки воно сприяє задоволенню їхньої головної потреби — домогтися визнання, виділитися серед учнів. За розвинутого інтелекту рівень успішності таких дітей переважно середній, а ставлення до предметів вибіркоче. Вищою є їх успішність із предметів, які викладають учителі, котрі зуміли налагодити добрі стосунки з ними, і навпаки. Свої невдачі у навчанні демонстративні підлітки виправдовують впливом зовнішніх обставин. За такої ситуації педагог має спрямувати свої зусилля на формування в учнів усвідомлення того, що найнадійнішим способом привернення до себе уваги інших, їх поваги є соціально цінна, корисна діяльність, повинен допомогти підліткови включитися в таку діяльність. Нею може бути участь у класних і загальношкільних заходах, у роботі драматичного, спортивного гуртків, у конкурсах тощо. Це дасть змогу відчувати значущість своїх зусиль й умінь, привернути увагу до себе здійсненням кожної справи.

Нестійкий тип акцентуації характеру підлітків. Для підлітків, які репрезентують цей тип, характерна, передусім, патологічна слабкість волі. Проявляється вона в навчанні, праці, виконанні різноманітних доручень, обов'язків. Їх соціальна поведінка більше залежить від впливу людей, котрі їх оточують, ніж від них самих. Особливо небезпечна для таких дітей зміна життєвої ситуації, наслідком чого часто є відсутність контролю за їхньою поведінкою, а це дає змогу максимально проявитися їхнім лінощам. Для корекції їх характеру надзвичайно важливим є контроль за поведінкою та діяльністю, передусім навчальною. Добре, якщо посилення вимог поєднується зі щирою зацікавленістю дорослих в успіхах школяра, позитивними емоційними контактами з ним.

Отже, за несприятливих умов особистісний розвиток підлітків характеризується суперечливістю, дисгармонійністю та виникненням акцентуацій характеру.

Фактори, що впливають на формування акцентуацій характеру.

Виникнення акцентуацій характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів, серед яких найважливішими є:

1. Умови виховання. Розвиток певної акцентуації характеру, негативних тенденцій у поведінці підлітка часто спричинюють безконтрольність або домінуюча гіперопіка дорослих, жорсткі стосунки, надмірність вимог і очікувань стосовно дитини, страх втрати її, дефіцит любові і спілкування з підлітком та ін.

2. Перешкоди в діяльності. Деякі ознаки акцентуацій характеру підлітків проявляються, коли їм доводиться долати перешкоди в діяльності, спрямованій на задоволення особисто значущих потреб. Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування методів примусу в навчанні є недопустимими, оскільки можуть спровокувати конфліктні ситуації, найрізноманітніші форми дезадаптивної поведінки підлітків – нехтування чи незнання норм соціальної взаємодії. Школа має забезпечити максимальний простір для вільної і природної самореалізації особистості учня. Однак його свобода не має загрожувати безпеці й психологічному комфорту інших учнів, перешкоджати здобуттю ним повноцінної освіти.

3. Когнітивна криза. Розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка з оточуючими значно випереджає його психологічну компетентність. Тому часто виникають зовнішні і внутрішні бар'єри в діяльності та спілкуванні, що спричинює психологічні зриви. Важливим напрямом запобігання акцентуації характеру підлітка є його психологічна освіта (психологія особистості, пізнавальних процесів, спілкування).

4. Дисгармонійність Я образу. Це наявність неадекватних та суперечливих уявлень про себе, а також неадекватні самооцінка і рівень домагань, які ведуть до формуванню комплексу неповноцінності.

5. Несформованість спонукальної сфери. Відсутність стійких інтересів і цілей, несформованість соціально цінних потреб і норм, невміння адекватно задовольняти актуальні потреби, одержувати справжнє задоволення тощо.

6. Спадкові ознаки. До цього фактора належать тип нервової системи, захворювання нервової системи, фізичні вади, спадкові та хронічні хвороби.

Загалом, становлення акцентуації характеру підлітка зумовлене багатьма чинниками, поєднанням їх деструктивної дії.

Отже, підлітковий період є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. Він характеризується особливою соціальною ситуацією, видами діяльності, но-

воутвореннями, специфічним перебігом кризи. Значні зміни відбуваються у розвитку інтелектуальної, спонукальної та емоційно-вольової сфер, у становленні самосвідомості. За несприятливих соціально-психологічних умов виникають труднощі у розвитку особистості, зокрема формування акцентуацій характеру. Знання дорослими (батьками, педагогами) вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей, попереджувати й долати труднощі і проблеми.

Психологічні особливості самодетермінації як чинника подолання невротичних розладів у підлітків

Основним модусом життя людини є її розвиток як особистості. Але розвиток відбувається завдяки внутрішнім особливостям і утворенням особистості певного змісту. Термін «самодетермінація» в психології найчастіше згадується в контексті саморозвитку особистості. Через це поняття висвітлюються певні аспекти процесу розвитку особистості, наприклад, набуття нею зрілості, компетентності. Самодетермінація — це і є те утворення, яке зумовлює розвиток особистості, так би мовити, зсередини. Самодетермінація — це здібність людей, до певного ступеня, визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями. Треба підкреслити, що цей термін знаходиться поряд з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль [7]. На думку Е. Десі, енергію для прояву волі дає внутрішня мотивація, в основі якої лежить вроджена потреба в компетентності.

Самодетермінацію (як складову саморозвитку) сучасні психологи часто розглядають як розвиток і корекцію особистісної самосвідомості в контексті проблеми самоактуалізації та особистісного зростання.

Внутрішніми джерелами самодетермінації (за Е. Десі, Р. Райан та ін.) виступають три базові психологічні потреби: *потреба у автономії і самостійності* (потреба відчувати себе джерелом власної активності); *потреба в компетентності та ефективності* (потреба відчувати себе компетентною, знаючою людиною, яка вміє щось робити); *потреба у значущих міжособистісних відносинах* (потреба бути включеним в значущі відносини з іншими людьми в процесі діяльності).

Якщо сімейне оточення забезпечує адекватну реалізацію цих потреб, то діти, як правило, розвиваються психічно здо-

ровими й асимілюють ці життєві цінності, які і в подальшому житті забезпечать безперервне вдоволення цих базових психологічних потреб.

Одним із важливих питань самодетермінації є визначення вікових можливостей самодетермінації особистості. Внутрішні умови для самодетермінації створюються, коли актуалізуються, зокрема, потреби в автономії і самостійності, в компетентності і в значущих міжособистісних відносинах. За даними багатьох досліджень, від розвитку до режиму саморозвитку (а отже, і до самодетермінації) людина переходить, на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, по-новому розуміє свої мотиви і починає керувати власною поведінкою.

У цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі (Л. І. Божович, В. С. Мерлін, В. І. Слободчиков). Про появу тенденції до саморозвитку (зокрема, в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім — у вольовій сфері на рівні самоорганізації і саморегуляції) можна говорити тоді, коли людина від мрій, фантазування переходить до складання реалістичних життєвих планів і спроб їх реалізації через багатокрокові стратегії і саморегуляцію [4]. Проте далеко не у всіх людей цей етап наступає в підлітковому віці. Саме в цих перших спробах досягнення запланованого, відбувається стиківка й узгодження мотиваційної сфери, механізмів когнітивного аналізу і вольових аспектів, необхідних для виконання цих задумів. Успіхи в цих дієвих спробах дозволяють особистості формувати ієрархічну структуру мотивів, набувати нових особистісних смислів, цінностей тощо (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, Л. І. Анциферова). В ході такої діяльності відбуваються також і рефлексивні процеси, які вносять корективи в уявлення суб'єкта про себе [2; 3; 4].

Важливе значення для розуміння *вікових меж самодетермінації* мають виокремлені дослідниками основні характеристики особистісних змін і змін у самосвідомості, які відбуваються в підлітковому віці. Головним надбанням цього періоду психічного розвитку виступають: поява потреби і здатності пізнати себе, відкриття власного внутрішнього світу, зростання узагальненості осмислення якостей, удосконалення системи оцінювання і

самооцінювання, інтенсивний розвиток ідеального «Я» (Л. І. Божович, І. С. Кон, М. Й. Боришевський, С. П. Тищенко, І. В. Дубровіна, О. М. Прихожан) [4; 5].

Самодетермінація розглядається як відчуття і реалізація свободи вибору людиною способу поведінки та загалом існування в світі незалежно від впливаючих на неї зовнішніх сил та багатьох внутрішніх процесів. На думку Г. В. Куценко, *розвиток самодетермінації передбачає розвиток компетентності, творчості, свободи, відповідальності.* Отже, на наш погляд, самодетермінація, як і розвиток — можуть мати різний рівень залежно від різного рівня її детермінант.

Розвиток особистості пов'язаний із детермінацією (визначеністю) і самодетермінацією (самовизначеністю) особистості, а також із типом і способом розв'язання протиріч особистості із соціальною дійсністю, власним життям, оточуючими людьми.

Існує два способи розв'язання протиріч (за К. О. Абульхановою-Славською) — чиста совість, моральність — порочна совість, аморальність; відхилення самоактуалізації (лінощі, невроз, психопатія (стагнація, регрес, деградація особистості) — досягнення самоактуалізації, працелюбність, мотивація особистісного зростання, саморозвиток, задоволення базових потреб, досягнення стану щастя). Які способи розв'язання протиріч обирає особистість, така досягається і якість особистісного розвитку — або *саморозвиток і самоактуалізація* (на базі позитивних моральних цінностей), або коли негативне, деструктивне спрямування переважає, розвиток здійснюється в негативному напрямку, тобто стає негативним явищем, який можна назвати антирозвиток, що виявляється у розвитку, становленні негативних якостей, які призупиняють, блокують розвиток позитивного і веде до *неврозу, деградації та психопатії* (на базі негативних моральних цінностей) [1; 8].

Особистість, розвиваючись, приймає певну форму поведінки, діяльності, спілкування — яка може як і сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його.

Критеріями гармонійного розвитку особистості, на думку С. Д. Максименка, слід вважати: 1) відсутність жорсткої віднесеності до певної визначеності; 2) обумовленість попередніми стадіями розвитку особистості, тобто наступність; 3) цілісність особистості; 4) розкриття її потенцій, тобто досягнення нею самореалізації і самоактуалізації [7].

Показниками дисгармонійного розвитку особистості тобто наявність його вад є (за О.В. Киричуком) такі особистісні властивості, як тривожність, імпульсивність, агресивність, схильність до нечесної поведінки, асоціальність, відлюдність, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість.

Отже, можна припустити наявність двох видів самодетермінації: сформованість позитивної (розвиткової) самодетермінації або сформованість негативної, гальмівної щодо розвитку самодетермінації особистості, відповідно до того, що існує гармонійний розвиток особистості і вади особистісного розвитку, на що неодноразово звертають увагу дослідники.

У підлітковому віці особливе значення мають *дві групи психогенних факторів, які призводять до невротичних розладів:*

перша група — неправильне виховання, дисгармонійна сім'я (нестача морально-етичних правил у відносинах оточуючих, низька соціально-психологічна культура спілкування, відсутність доступної, ефективної та своєчасної психологічної і психотерапевтичної допомоги;

друга група — конфліктні ситуації (емансипаційний конфлікт (у тому числі «отруєння свободою»); конфлікт на основі реакції групування з однолітками (насильницьке позбавлення, переривання спілкування з однолітками, відкидання, невміння вступати в контакти, підвищені нереалізовані претензії до лідерства); конфлікт на основі комплексу власної неповноцінності (дійсної або уявної, пов'язаної з фізичними, психічними якостями, з матеріальним становищем); конфлікт на ґрунті краху завищених домагань; конфлікт на основі неможливості задоволення високих вимог до себе.

У підлітковому віці відбувається інтеграція свободи (форми активності) і відповідальності (форми регуляції) в єдиний механізм автономної саморегуляції зрілої особистості. Якщо умови існування підлітка сприяють наданню йому свободи вибору активності в області його інтересів без накладення непотрібних обмежень, то це сприятиме становленню здорової, повноцінної особистості. Підміна вибору людини вимогами ззовні — одна з причин виникнення психічних порушень, зокрема неврозів.

Показниками наявності позитивного особистісного розвитку підлітків є: активність особистості, сформованість пізнавальної мотивації, саморегуляція діяльності по самоактуалізуючому типу, прагнення особистості до самоактуалізації,

сформованість позитивних моральних якостей почуттів і соціальних норм поведінки, які покладаються в основу саморозвитку та самовдосконалення, формується самодетермінація, яка посилює становлення позитивного морального потенціалу особистості.

Показниками вад особистісного розвитку підлітків є: пасивність особистості, невротичні переживання (страх неуспіху, мотив уникнення невдач, комплекс меншовартості тощо), які ведуть до формування саморегуляції по невротичному типу, до розвитку негативних моральних якостей, самодетермінація негативного спрямування, яка сприяє негативній поведінці, емоціям, почуттям, переживанням, вчинкам тощо, що гальмує або пригнічує розвиток особистості.

У підлітковому віці психотравмуючу значущість мають такі соціальні зміни, як прискорення темпу сучасного життя, його урбанізація й технократизація разом з постійно підвищеною відповідальністю та жорсткістю соціальних ролей, не благодійними тенденціями в соціально-психологічній динаміці розвитку сім'ї: зниженням її стабільності, репродуктивній діяльності, її материнському домінуванні, її надмірної завантаженості та невротизації.

Сучасний підліток знаходиться у принципово новій соціальній ситуації — ситуації розірваних зв'язків, він знаходиться в соціальному просторі, де на його свідомість впливає хаотичний потік інформації (без структурно-змістовних логічних зв'язків), який йде з телевізора, Інтернету, перекриваючи знання, які отримуються від батьків, вчителів. І ця інформація веде (провокує) підлітків до дій, відносин, зв'язків.

До чинників, що провокують соціальні зміни у поведінці підлітків, відносять:

- по-перше, маркетингацію, етику ринку, посилюючу орієнтацію дітей на споживання;
- по-друге, адопцію, яка відриває дитину від культурних традицій суспільства і його історії;
- по-третє, маргіналізацію, тобто нерівний доступ до освітніх ресурсів у мегаполісі і провінції;
- по-четверте, ріст девіацій, прагнення батьків обмежувати активність і самостійність дитини.

З'ясовані *наслідки*, які ведуть до якісних психічних, психофізіологічних, особистісних змін сучасної дитини-підлітка:

- *медикалізація* — дітям ставляться діагнози, які раніше ставили дорослим (використання антидепресантів для агресивних дітей, підвищений рівень тривожності і дитячих страхів, підвищена агресивність під дією чинника мілітаризації і розвитку комп'ютерних ігор, знижується контроль дитини за власною поведінкою і формується залежність);
- *мобілізація у сфері розвитку відносин* — підлітки пред'являють свій погляд на світ, позиціонують себе щодо світу дітей і світу дорослих, створюючи різноманітні неформальні об'єднання, які задовольняють їх потребу в самовираженні, епатажі, виклику і демонстрації своїх відносин до світу;
- *боязкість дорослого життя* — перенос дорослих проблем батьків (невдачі в сімейній, професійній та інших сферах, особистісні проблеми тощо) на дитину, яка в свою чергу знаходиться в атмосфері переживання труднощів, неспроможності, неуспіху, безпорадності і безнадійності. Виникає «наслідування» досвіду сімейних невдач і батьківської неефективності. А коли дитина з дитинства позбавлена відчуття успіху, це різко підриває його впевненість в собі. У результаті сьогодні підлітки, яким властива орієнтація на дорослість, не хочуть дорослішати, оскільки у них формується прихована недовіра до навколишнього світу, особливо до світу дорослих;
- *інтернет-залежність* — нездібність дитини концентруватися на певному занятті, відсутність інтересів, гіперактивність, підвищена розгубленість. Необхідність постійної зовнішньої стимуляції приводить до втрати здібності та бажання чимось себе зайняти самостійно, до нецікавості спілкування один з одним;
- *самотність та тривожність* — збіднення та обмеження спілкування дітей з однолітками (незадоволення провідної потреби віку), почуття відторгнення, низький рівень комунікативної компетентності, тривожність, яка поглиблюється почуттям непотрібності дорослому світу, спустошеності, розгубленості, невіра в себе веде до ранимості, підвищенню чутливості до можливої образи, гострого реагування на відношення до них оточення. Все це призводить до накопичення негативного емоційного

- досвіду, який постійно збільшується за законом «замкнутого психологічного кола» та знаходить свій вияв у стійкому переживанні тривожності;
- *регресивні зміни у пізнавальній активності* – зниження можливості вибіркової уваги, зниження можливостей вибіркової оцінки значущості інформації, зменшення об'єму робочої пам'яті;
 - *збільшення основних форм психічних захворювань* у дітей – за статистикою кожні десять років кількість нервово-психічних захворювань збільшується на 10-15%. Саме нервово-психічні захворювання є причиною 70% дитячої інвалідності;
 - *зміни ціннісних орієнтацій* підлітків – особливо значущими якостями для дітей підліткового віку є: освіченість, в їх розумінні, наполегливість, рішучість, орієнтація на високий рівень досягнення, а також хороше здоров'я, презентабельна зовнішність. Але при цьому нівелюються такі емоційні і моральні цінності, як: чуйність, терпимість, вміння співпереживати тощо.

Отже, для того щоб стимулювати розвиток у підлітків самоактуалізації, а також і самодетермінації, потрібно стимулювати активність особистості підлітків, розвивати пізнавальну мотивацію особистості, лідерські та творчі якості, розвивати прагнення особистості до самоактуалізації, саморегуляції діяльності по самоактуалізуючому типу, формувати позитивні моральні якості і соціальні норми поведінки.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Политиздат. – 1989. – 456 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль. – 1976. – 158 с.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
4. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Лидия Ильинична Божович // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 257-284.
5. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Мирослав Йосипович Боришевский // Киевский государственный педагогический институт имени М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 78 с.
6. Зубкова І.Ю. Я-образ для мене та інших / І.Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 39-43.

7. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности. Тексты. – М., 1992. – С. 108-117.
9. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
10. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

1. Загальні підходи до вивчення навчальної мотивації як складової самодетермінації підлітків

Самодетермінація — центральний механізм становлення особистісної зрілості, її головний результат, показник її розвитку, що виявляється у послідовній і все більшій самостійності, незалежності від різних зовнішніх впливів. Самодетермінація — процес розвитку, який залежить від особистісних особливостей дитини і її взаємодії з оточуючим світом, в результаті якої вона стає здатною використовувати (активувати) внутрішні і зовнішні умови для власного розвитку [3; 7; 11; 12; 13].

Поняття самодетермінації пов'язане з такими поняттями, як рефлексивність, саморозвиток, психологічне благополуччя, ефективність діяльності, потреба в компетентності і зв'язку з іншими людьми, особистісна автономія, воля, емоції та внутрішня мотивація. У контексті процесу розвитку можна стверджувати, що підлітковий вік є початком активного становлення цих психологічних утворень, а отже, в цьому віці розпочинається період активного становлення самодетермінації. В попередні періоди можна говорити лише про передумови розвитку самодетермінації (про тенденції у розвитку, що сприяють становленню самодетермінації) [7; 8; 10; 11].

У дошкільному і молодшому шкільному віці дорослий задає дитині систему культурних зразків, які вона наслідує. У підлітковому віці завдання дорослих — сприяти перетворенню цієї, заданої ззовні, діяльності дитини, в дитячу самодіяльність, спрямовану на переосмислення цих зразків. Головним результатом при цьому стає народження в неї нового образу себе і своїх можливостей. Завдяки цьому ця діяльність (в усіх її різновидах), з «інструмента педагогічного впливу» трансформується у засіб саморозвитку і самореалізації дитини [6; 7].

Під час переходу до основної школи, у 5-му класі, у дітей починається новий етап їх шкільного життя. Це період становлення нових ціннісних орієнтирів — відбувається поступовий відхід від копіювання оцінок дорослих і вибудовування власного ставлення до себе, до інших, до навчання. Відчуття дорослості як

одне з центральних новоутворень підліткового віку, яке займає суттєве місце у внутрішній позиції підлітка, виявляється у тому, що підліток вже не хоче, щоб його вважали дитиною.

Підліткова криза пов'язана із виникненням нового рівня самопізнання, що характеризується у потребі і здатності пізнавати себе як особистість, із своєрідними, індивідуальними, унікальними властивостями. Це спонукає до самоствердження, самовиявлення і самовиховання. Механізмом розвитку самопізнання є рефлексія. На підставі розвитку рефлексії, яка спрямовує свій вектор вже не тільки на діяльність, але й на власний внутрішній світ, відбувається активне становлення вольової саморегуляції. В теорії самодетермінації воля розуміється як здатність людини вибирати на основі інформації, отриманої з середовища, і на основі процесів, що відбуваються усередині особи.

Отже, в підлітковому віці відбувається процес активного становлення самодетермінації. Цьому сприяють особливості розвитку дитини цього віку. Достатня когнітивна сформованість, рівень розвитку рефлексії сприяють активному пошуку себе, свого власного «Я». Достатня сформованість навчальної діяльності дозволяє більш активно і вільно почуватися в цій діяльності (співвідношення свободи і відповідальності). Сюди ж відносимо більшу питому вагу внутрішньої мотивації навчання, що характерна для цього віку. Внутрішня мотивація виявляється як спонукання людини до активності, що цікавить її, за відсутності зовнішнього підкріплення (винагороди або покарання). Саме протягом підліткового віку відбувається перерозподіл ваги зовнішньої мотивації на користь внутрішньої [7; 11].

У цьому віці особистісні ресурси вже дозволяють успішно ставити цілі на підставі власних виборів, інтересів, переваг, а не задовольнятися прийняттям заданої ззовні мети. Підлітковий вік є критичним для трансформації дитячої спонтанності у свободу як усвідомлену активність. У цьому віці за сприятливих умов відбувається інтеграція свободи (форми активності) і відповідальності (форми регуляції) в єдиний механізм автономної саморегуляції зрілої особистості. Якщо умови існування підлітка надають йому свободу вибору активності, області інтересів, широкий діапазон можливостей без накладення непотрібних обмежень, то все це сприяє становленню здорової, повноцінної особистості. Підміна вибору самої людини вимо-

гами ззовні — одна з причин виникнення психічних порушень [2; 7; 8; 13].

У підлітковому віці йде розширення границь власної активності підлітка. В цьому віці мета дорослого — зорієнтувати діяльність дитини на самодіяльність як засіб власного саморозвитку і самореалізації. Розвиток особистості здійснюється у діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних цій особистості. Провідною діяльністю молодшого школяра була навчальна. У середній школі навчальна діяльність не втрачає своєї провідної розвивальної функції, але вже на іншому рівні. У навчанні в цей період необхідно зосередитись на подальшому розвитку навчальної діяльності, а саме: умінню учитися на іншому якісному рівні (в середній школі), вмінню і бажанню самостійно здобувати нові знання і навички — тобто на формуванні у школяра основних якостей навчальної суб'єктності, сутністю якої є **цілеспрямована мотиваційна активність дитини** на присвоєння навчальної діяльності. Цей показник розвитку можна вважати головним критерієм готовності дитини до прийняття нового етапу навчальної діяльності та учбових відносин. Ця нова позиція учня щодо навчальної діяльності виявляється у внутрішній готовності на пошук необхідних знань, на оволодіння операціонально-діяльними способами її опанування, на співробітництво з іншими учасниками процесу [8].

Розвиток позитивної навчальної мотивації учня сприяє ефективності навчального процесу. Керування цим процесом потребує розуміння сутності навчальної мотивації, основних закономірностей її функціонування та розвитку.

Навчальна мотивація є системою природних, соціальних і особистісних чинників, які спонукають особистість включитися у процес навчання, впливають на характер та забезпечують ефективність цього процесу. Продуктивність та результат навчальної діяльності визначаються її мотиваційною структурою — змістом і розгорнутістю цієї структури, сформованістю її компонентів, ієрархією мотивів і зв'язками між ними, характером мотивів навчання, власним сенсом навчання школяра, особливостями емоцій, що супроводжують процес навчання тощо. Своєрідність навчальної мотивації полягає в тому, що в процесі діяльності по її здійсненню школяр не тільки засвоює знання, але й формується як особистість. Г.С. Костюк зазначав: «Мо-

тиви навчальної діяльності визначають її смисл для учня, його ставлення до навчання, а тому й енергію, старанність, з якою він вчиться... і результати навчання... Від мотивів залежать як ближчі, так і більш віддалені результати розвитку» [9, с. 403].

Психологічний супровід процесу формування учбової мотивації особливо важливий для учнів середньої освітньої ланки, адже це період їх становлення як суб'єктів власної діяльності. Несформованість учбової мотивації виявляється, перш за все, у падінні навчальної успішності. У подальшому цей неуспіх може екстраполюватися на інші види діяльності, особливо ті, що пов'язані з процесом набуття нових знань. Отже, важливість навчальної мотивації для успішного засвоєння підлітками знань, зумовлює потребу в її поглибленому вивченні і моніторингу її формування.

В експериментальному вивченні проблеми ми спиралися на положення про сутність і закономірності розвитку особистості в підлітковому віці (М. І. Алексєєва, Л. І. Божович, І. С. Кон, І. В. Дубровина, А. К. Маркова, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман); про становлення і розвиток навчальної мотивації (М. І. Алексєєва, Л. І. Божович, А. К. Маркова, Ю. М. Орлов, П. М. Якобсон), про тісний взаємозв'язок між мотивацією школяра та результативністю його навчання (Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн).

2. Експериментальне дослідження особливостей мотиваційної сфери підлітків

Метою нашого дослідження є аналіз структури навчальної мотивації і тенденцій її зміни у підлітків. Виходячи з мети, *завданнями* є: 1) вивчення особливостей навчальної мотивації у підлітковому віці; 2) дослідження структури навчальної мотивації у підлітковому віці; 3) з'ясування характеру залежності між мотивами, які усвідомлюються підлітками та їх ефективністю, що виявляється певним чином у шкільній успішності.

У роботі використані теоретичні та емпіричні *методи дослідження*: теоретичний аналіз досліджень особливостей мотиваційної сфери підлітків, навчальної мотивації; констатуючий експеримент з використанням психодіагностичних методик: «Мотиваційна структура навчальної діяльності» (М. І. Алексєєва, М. Т. Дригус) і «Рівень шкільної мотивації» (Н. Г. Луска-

нова); методи математичного опрацювання експериментальних даних з наступною якісною їх інтерпретацією та змістовим узагальненням [1; 3; 10].

Теоретичний аналіз вікових особливостей навчальної мотивації підлітків засвідчив, що її розвиток, безумовно, пов'язаний із резервами молодшого шкільного віку. До вікових особливостей, що сприяють формуванню навчальної мотивації дітей цього віку, можна віднести загальне позитивне ставлення до школи, цікавість, широту інтересів. З другого боку, навчальна мотивація молодшого школяра ще нестійка, мало усвідомлювана, переважно зовнішня, недостатньо дієва, частіше спрямована на результат, ніж на способи навчальної діяльності.

Мотиваційна сфера підлітків розвивається у напрямку більш вираженої ієрархічності, збільшення кількості спонук діяльності (полімотивованість), об'єднання мотивів у систему, зростання ролі опосередкованих потреб, супідрядності різних мотиваційних тенденцій, зміни домінуючих мотивів, зростання стійкості мотивів (у підлітків з'являються стійкі навчальні інтереси), дієвості, збільшення ваги внутрішньої мотивації над зовнішньою, формування усталеності пізнавальних мотивів, мотивів новизни і самовдосконалення, усвідомленості мотивів і здатності адекватно означити їх у слові. Навчальна мотивація вже спрямована не тільки на результат, а й на способи навчальної діяльності. Посилюється значення суспільно значущих мотивів. Мотиви розвиваються в напрямку від безпосередньо діючих до опосередкованих самостійно поставленою метою і свідомими намірами. Домінуючими стають потреба у спілкуванні та аффіліативна (потреба в належності до якої-небудь групи), що потребує групових форм навчання та організації навчальних груп за спільними інтересами.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що динаміка формування повноцінної навчальної мотивації школярів визначається не тільки віковими особливостями дітей і змістом навчання, але й побудовою навчального процесу, тим, чи ставить вчитель собі за мету формування навчальної мотивації. Вдумливий, доброзичливий підхід учителя, його змістовна й емоційна допомога учням, позитивне оцінювання, спрямування організації навчальної діяльності на формування мотиваційного циклу — все це сприятиме повноцінному розвитку мотиваційної сфери школярів.

Для визначення мотиваційної структури підлітків була використана методика «Мотиваційна структура навчальної діяльності» (М. І. Алексєєва, М. Т. Дригус). Учні мали оцінити твердження, які склали групи мотивів навчання, виходячи із міри значення мотиву для себе, оцінити, наскільки важливі причини, які спонукають вчитися в школі (за шкалою: майже не має значення; частково важливі; досить важливі; дуже важливі). За методикою ми отримали дані про представленість і співвідношення пізнавальних, комунікативних, емоційних, зовнішніх (заохочення, покарання) мотивів, мотивів саморозвитку, досягнення та позиції школяра в мотиваційній структурі підлітка [1].

Вибірка: в експерименті брали участь 256 школярів міст Києва та Миколаєва, з них 140 школярів 6 класів і 116 семи-класників.

Як відомо, існує тісний зв'язок між успішністю учіння і ставленням до нього школяра. Вважаємо, що для вивчення навчальної мотивації учнів необхідно співставити різні сторони їх навчальної роботи, зокрема проаналізувати спонуки до навчання і зіставити їх із реальними навчальними результатами.

Тому, залежно від навчальної результативності підлітків (академічної успішності з усіх предметів за півріччя), кожна з паралелей (6- і 7-класники) була поділена на три групи: I група – учні з високим рівнем навчальних досягнень у вибірці (високо успішні – ВУ), II група – учні з середнім для вибірки рівнем навчальних досягнень (середньо успішні – СУ), III група – школярі з низьким, порівняно з вибіркою, рівнем навчальних досягнень (низько успішні – НУ). Підкреслимо, що розподіл підлітків на групи успішності відбувався не на підставі абсолютної, а на підставі відносної успішності по вибірці успішності. Для поділу на групи використано стандартне відхилення показника навчальної успішності. Розподіл учнів за рівнем навчальної успішності вказано в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальна характеристика розподілу вибірки за рівнем навчальних досягнень

Вибірка	Всього осіб	Групи за рівнем успішності					
		високий (ВУ)		середній (СУ)		низький (НУ)	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
6-ті класи	140	28	20,0%	72	51,4%	40	28,6%
7-мі класи	116	29	25,0%	57	49,1%	30	25,9%
Разом:	256	57	22,3%	129	50,4%	70	27,3%

Враховуючи близький до нормального розподіл опитаних за показниками навчальної успішності, обробка даних здійснювалась із застосуванням методів статистичного аналізу: описових статистик та кореляційного аналізу.

З метою дослідження вікових особливостей мотиваційної структури підлітків розглянемо спочатку отримані дані по класах (паралелях) безвідносно до успішності. Ми аналізували отримані дані серед учнів Миколаєва і Києва окремо, з метою дослідити можливі регіональні відмінності (велике місто, столиця – невелике місто). Такий аналіз опосередковано дозволяє відповісти на питання: навчальна мотивація у підлітків формується завдяки навчальному змісту та віковим (індивідуальним) особливостям учнів чи сучасна школа цілеспрямовано працює над її формуванням.

У таблицях 2 і 3 представлена загальна структура навчальної мотивації за середніми балами 6 і 7 класів відповідно.

Таблиця 2

Діагностика структури мотивації. Середній бал мотиву (6-класники)

Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
6-ті класи (Миколаїв)	5,64	6,13	5,79	5,40	5,34	5,40	5,59
6-ті класи (Київ)	6,13	5,77	6,24	6,19	5,84	5,69	6,04
6-ті класи разом	5,89	5,95	6,01	5,79	5,59	5,54	5,81

Як видно з таблиці 2, у шестикласників Миколаєва за балами перші місця належать комунікативним, емоційним, пізнавальним і зовнішнім мотивам. Для шестикласників Києва це мотиви: емоційні, саморозвитку, пізнавальні і зовнішні. Як бачимо, у підлітків різних міст є спільні дуже значимі мотиви (емоційні, пізнавальні, зовнішні), що ілюструє вікові особливості їх мотиваційної структури. Разом з тим розбіжності свідчать про різну виховну спрямованість даних конкретних шкіл, про індивідуальні особливості у темпах розвитку навчальних мотивів. Для шостих класів загалом за балами перші місця посіли мотиви: емоційні, комунікативні, пізнавальні і зовнішні. Ці дані відображають вікові особливості розвитку школярів, для яких важливими є спілкування та емоційний контакт з оточуючими, пошук референтної групи і в яких є «ненасичена потреба

у пізнанні», бо розумовий розвиток відбувається на якісно новому рівні.

Учні 7-х класів найбільш важливими причинами, що спонукають їх вчитися в школі, вважають зовнішні, саморозвитку, досягнення, позицію школяра і пізнавальні мотиви, що теж відображає вікові особливості розвитку школярів, для яких важливими є прагнення відповідати соціальній нормі, почуття дорослості, яке сприяє бажанню чогось досягти самому (див. таблицю 3).

Таблиця 3

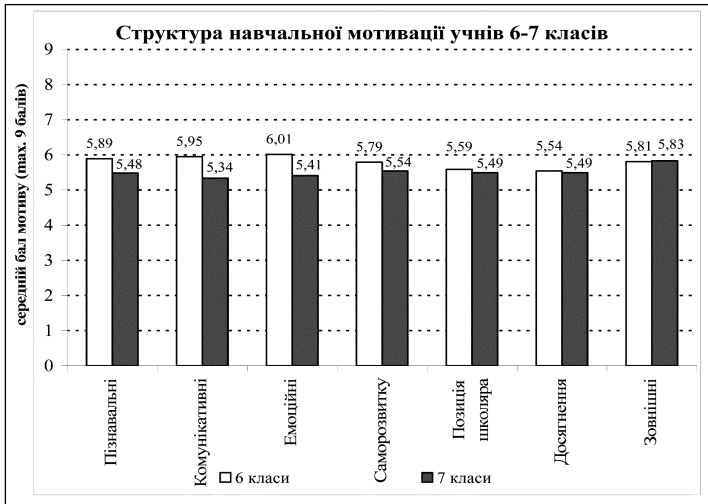
Діагностика структури мотивації. Середній бал мотиву (7-класники)

Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
7-мі класи (Миколаїв)	5,39	5,07	5,17	5,31	5,32	5,37	5,76
7-мі класи (Київ)	5,81	6,27	6,23	6,35	6,08	5,92	6,08
7-мі класи разом	5,48	5,34	5,41	5,54	5,49	5,49	5,83

Для попереднього загального аналізу порівняємо середній бал кожного з мотивів у структурі мотивації учнів 6 і 7 класів (див. діаграму 1).

Шестикласники належать до молодшого підліткового, а семикласники — до власне підліткового віку. Тому структура мотивації у них дещо різна. На останньому місці в структурі мотивації у 6-класників мотиви досягнення і позиція школяра, а у 7-класників — комунікативні й емоційні. Отже, якщо аналізувати динаміку зміни структури мотивів з 6 по 7 класи, то можна сказати, що у 6-му класі комунікативні й емоційні мотиви посідали перші місця, бо відображали вікові характеристики школярів — бажання спілкуватися, знайти своє місце в групі тощо. В 7 класі ці мотиви виходять на останні місця — діти вже визначилися із своїм місцем у структурі класу і тепер спрямували свої зусилля на те, щоб довести, на що вони здатні як у плані навчання (досягнення), так і в соціальному плані (позиція школяра). І навпаки, мотиви досягнення і позиція школяра у 6-класників поки що на останніх місцях.

Діаграма 1



Якщо аналізувати 6 і 7 класи разом, то найбільшими спонуканнями для себе в навчальній діяльності школярі усвідомлюють пізнавальні (внутрішні, власне навчальні) і зовнішні мотиви (вони увійшли у четвірку найбільш важливих спонук). Вся справа в їх співвідношенні. Якщо питома вага належить пізнавальним мотивам, то можна стверджувати, що школярі, які брали участь у дослідженні, спрямовані на навчання і повинні мати хороші шкільні оцінки. (Так воно і є насправді, тому групи ВУ, СУ і НУ виділені не на підставі абсолютної, а на підставі відносної успішності по вибірці успішності / неуспішності).

Повернемось до діаграми. Як бачимо, різниця між мотивами, що зайняли перші, і між тими, що зайняли останні місця, невелика як всередині паралелі (6 класи — від 6,01 до 5,54, що складає 0,47 бала; 7 класи — від 5,83 до 5,34, що складає 0,49 бала), так і між класами. Найменша різниця між 6 і 7 класами по зовнішньому мотиву (різниця 0,02), мотиву досягнення (0,05) і позиції школяра (0,1). Найбільша різниця по мотивах: емоційному (0,6), пізнавальному (0,41), комунікативному (0,39). Крім того, на діаграмі видно, що в 7-х класах структура навчальної мотивації по середньому балу більш рівна, однорідна. Більш контрастна структура у 6-х класах пояснюється тим, що вони знаходяться на переході від молодшого підліткового до власне підліткового віку.

З отриманих даних можна зробити висновок, що важливими спонукками власної навчальної діяльності учні 6-7 класів вважають мотиви: пізнавальні, зовнішні і саморозвитку.

Ми проаналізували мотиваційну структуру підлітків по середніх балах, тобто учні давали оцінку певному мотиву. Тепер проаналізуємо ієрархію навчальних мотивів не по середніх балах, а за частотою згадування, тобто за рангами.

Таблиця 4

Діагностика структури мотивації. Ранжування мотивів (6-класники)

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
6-ті класи (Миколаїв)	3	1	2	6	4,5	7	4,5
6-ті класи (Київ)	3	6	2	1	5	7	4
6-ті класи разом	3	1	2	4	6	7	5

Як видно з таблиці 4, в учнів 6-х класів на третьому ранговому місці стоять пізнавальні мотиви, на другому – емоційні. Перше місце у школярів з Миколаєва посіли комунікативні мотиви, а у киян – мотиви саморозвитку. Загалом у більшості дітей комунікативні мотиви виявилися більш значимими (сильними) і посіли 1-е рангове місце, що характерно для підліткового віку. Мотиви саморозвитку знаходяться на 4 ранговому місці (у киян – на першому), а зовнішні мотиви в учнів Миколаєва і Києва на 4-му (загалом на 5-му), що вказує на напрямок розвитку мотиваційної структури.

Таблиця 5

Діагностика структури мотивації. Ранжування мотивів (7-класники)

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
7-мі класи (Миколаїв)	3	7	6	5	4	2	1
7-мі класи (Київ)	7	4	3	1,5	5	6	1,5
7-мі класи разом	6	7	3	2	5	4	1

Профіль мотиваційних рангів учнів 7-х класів більш строкакий (див. таблицю 5). Так, у школярів Миколаєва 1, 2, 3 і 4 ранги

зайняли мотиви: зовнішній, досягнення, пізнавальний і позиція школяра, що співпадає із загальною мотиваційною структурою за середніми балами (див. діаграму). У киян перші два рангові місця посіли мотиви: зовнішній і саморозвитку, на 3-му і 4-му місцях за значимістю емоційні і комунікативні мотиви. Це свідчить про індивідуальні особливості даних дітей. Можемо припустити, що вони «трішки затримались у 6-му класі».

Загалом можна констатувати, що у більшості семикласників зовнішні мотиви виявилися більш значущими (сильними), на другому ранговому місці – мотиви саморозвитку, на 3-му – емоційні і на четвертому – мотиви досягнення.

Підсумуємо. Перші чотири рангові місця зайняли мотиви: 6-й клас – комунікативні, емоційні, пізнавальні, саморозвитку; 7-й клас – зовнішні, саморозвитку, емоційні, досягнення. Тобто вони більш значимі для школярів, більш сильні, дієві. Отже, можна зробити висновок, що *прагнення саморозвитку (що неможливо без пізнання і досягнень) і емоційного прийняття (що може виявлятися у спілкуванні, у визнанні власних досягнень) відіграють провідну роль у мотивації навчання підлітків, які брали участь у дослідженні.*

Таблиця 6

Оцінка навчальних мотивів у групах з різною навчальною результативністю (6-класники)

Група за рівнем успішності	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	6,00	6,18	6,25	6,93	5,96	6,04	5,96
СУ	5,96	6,01	6,06	5,43	5,53	5,29	5,82
НУ	5,68	5,68	5,78	5,65	5,45	5,65	5,70
6-і класи	5,89	5,95	6,01	5,79	5,59	5,54	5,81

Метою дослідження було з'ясувати характер залежності між мотивами, які усвідомлюються підлітками, та їх ефективністю, що виявляється певним чином у шкільній успішності. Тому ми зіставили зміст мотивів учбової діяльності з результатами навчання, тобто з успішністю, яка визначалась за середнім балом по всіх предметах за півріччя (див. таблицю 6).

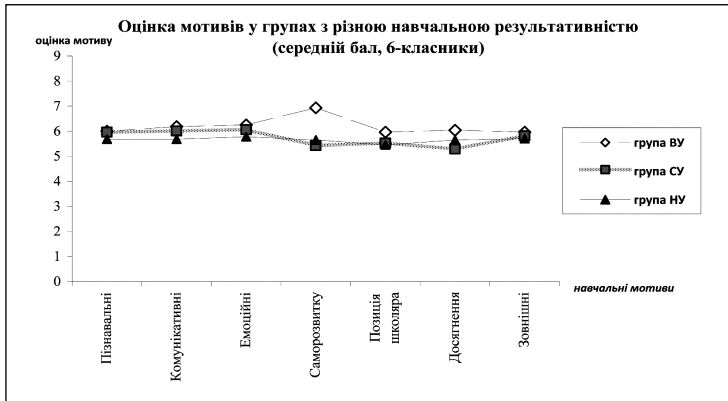
Як видно з таблиці, у ВУ (високо успішних) 6-класників за балами перше місце належить мотиву саморозвитку, який має суттєвий відрив від інших мотивів. За ним провідні місця

займають мотиви емоційний, комунікативний і пізнавальний. Останні місця зайняли зовнішній мотив і позиція школяра.

У СУ (середньо успішних) шестикласників перші місця з незначною різницею зайняли емоційні, комунікативні і пізнавальні мотиви, що типово для молодших підлітків (вікова норма). Останні місця зайняли позиція школяра (як і у ВУ), мотиви досягнення і саморозвитку (1-е місце у ВУ).

У НУ (низько успішних) підлітків найбільш значимими мотивами виявились емоційні, комунікативні і пізнавальні. Найменш значимі – мотиви досягнення, позиція школяра і саморозвитку.

Діаграма 2



Отже, можна зробити висновок, що для всіх груп 6-класників найбільш значимими є емоційні, комунікативні і пізнавальні мотиви, що відображає вікову норму. Група ВУ відрізняється суттєвим домінуванням мотиву саморозвитку у мотиваційній структурі. Це наглядно видно з діаграми 2. Отже, розвиток у підлітків з боку вчителів мотиву саморозвитку сприятиме підвищенню їх навчальної успішності (бо відбувається «зсув мотиву на ціль»).

Розглянемо структуру навчальної мотивації за середніми балами різних груп успішності підлітків 7-х класів (див. таблицю 7).

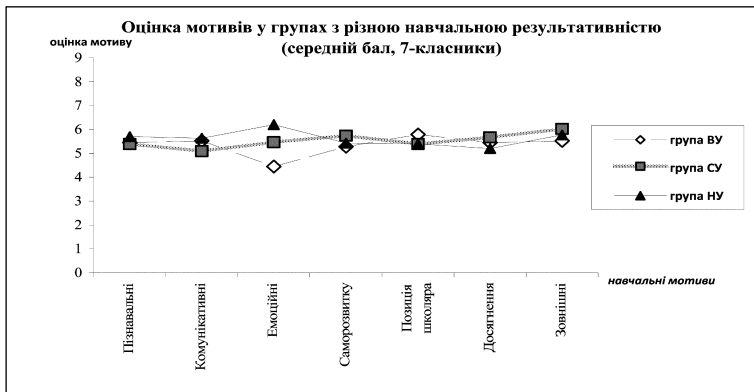
Таблиця 7

**Оцінка навчальних мотивів у групах з різною навчальною
результативністю (7-класники)**

Клас	Оцінка навчального мотиву (середній бал)						
	Пізна- вальні	Комуні- кативні	Емо- ційні	Самороз- витку	Позиція школяра	Досяг- нення	Зовні- шні
ВУ	5,45	5,52	4,45	5,28	5,79	5,45	5,52
СУ	5,39	5,09	5,47	5,74	5,39	5,67	6,02
НУ	5,70	5,63	6,20	5,43	5,40	5,20	5,77
7-і класи	5,48	5,34	5,41	5,54	5,49	5,49	5,83

ВУ семикласники найбільш важливими причинами, що спонукають їх вчитися в школі, вважають позицію школяра, зовнішні і комунікативні мотиви. Останнє місце в структурі мотивів ВУ підлітків 7-х класів посідають емоційні мотиви. Тобто ВУ учні вчаться незалежно від того, подобається їм у школі (наприклад, вчителі) чи ні. У СУ учнів за балами перші місця в мотиваційній структурі посіли мотиви зовнішні, саморозвитку і досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні. Отже, середньо успішним підліткам потрібне зовнішнє підкріплення своїх досягнень (адже те цінне, що оцінюється). Це можна використати для формування внутрішньої мотивації. У НУ семи-класників значимими мотивами виявилися емоційні, зовнішні і пізнавальні. Найнижчими – досягнення і позиція школяра. Отже ці учні потребують емоційної підтримки, схвалення своїх досягнень з боку вчителів. Саме тут резерв розвитку їх шкільної мотивації і більш високої успішності.

Діаграма 3



Як бачимо, у полярних за успішністю групах 7-класників структура навчальних мотивів за балами обернена – у ВУ на першому місці – позиція школяра (у НУ цей мотив на останньому місці), на останньому – емоційні мотиви, які у НУ посідають перше місце.

Отже, аналіз оцінки навчальних мотивів у групах з різною навчальною результативністю 7-класників засвідчив, що полярні за навчальною успішністю групи (ВУ і НУ) найбільш виразно відрізняються за емоційними мотивами. Це наглядно видно з представленої діаграми (див. діаграму 3).

Ми проаналізували мотиваційну структуру груп підлітків за успішністю по середніх балах, тобто учні давали оцінку певному мотиву. Тепер проаналізуємо ієрархію навчальних мотивів не за середніми балами, а за частотою згадування, тобто за рангами.

Таблиця 8

Ранжування мотивів за середнім ранговым місця в структурі мотивації (у групах з різною навчальною результативністю, 6-класники)

Група за рівнем успішності	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	3	6	2	1	4,5	7	4,5
СУ	2	1	3	6	5	7	4
НУ	3,5	2	1	3,5	7	5,5	5,5
6-і класи	3	1	2	4	6	7	5

Як видно з таблиці 8, незалежно від навчальної успішності у школярів 6-х класів найбільш сильними спонуканами до навчання виявились мотиви комунікативні, емоційні і пізнавальні. Таку ж мотиваційну структуру мають СУ учні. У ВУ шестикласників найбільш сильними спонуканами до навчання виявились мотиви саморозвитку, емоційні і пізнавальні. Цікаво, що мотиваційна структура ВУ 6-класників за середніми балами і за рангами виявилася однаковою, що свідчить про провідну роль впливу цих мотивів на навчальну успішність. Для НУ підлітків найбільш сильними є мотиви емоційні, комунікативні, саморозвитку і пізнавальні, що теж повторює мотиваційну структуру за балами. Отже, бажання багато спілкуватися і зайві емоції призводять до зниження навчальної успішності. Знання цих особливостей спонук слабо успішних учнів може

бути використано вчителями під час використання групових форм у навчанні, шляхом переведення емоційно-соціальної мотивації на власне пізнавальний рівень, на підставі проблемних ситуацій, питань, дій.

Розглянемо розподіл рангів учнів 7-х класів з різною навчальною результативністю (таблиця 9). На вибірці підлітків 7-х класів перші місця за рангами посіли мотиви зовнішні, саморозвитку, емоційні і досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні.

Таблиця 9

Ранжування мотивів за середнім ранговым місця в структурі мотивації (у групах з різною навчальною результативністю, 7-класники)

Клас	Ієрархія навчальних мотивів (ранг)						
	Пізнавальні	Комунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
ВУ	6	2	7	3,5	1	5	3,5
СУ	6	7	4	2	5	3	1
НУ	3	4	1	5	7	6	2
7-і класи	6	7	3	2	5	4	1

У ВУ учнів найбільш сильними (впливовими) виявились мотиви позиція школяра, комунікативні, зовнішні і саморозвитку. Останні – емоційні і пізнавальні. У СУ на перших місцях – зовнішні, саморозвитку і досягнення. Останні – комунікативні і пізнавальні. У НУ семикласників найбільш сильними спонуканнями до навчання виявились емоційні, зовнішні та пізнавальні. Найбільш слабкими – позиція школяра, досягнення і саморозвитку. Отже, у полярних за навчальною результативністю групах ВУ і НУ семикласників структура навчальної мотивації за силою (за рангами) виявилась оберненою по мотивах позиція школяра і саморозвитку (провідні місця у ВУ і останні у НУ) і по мотивах пізнавальних і емоційних (провідні місця у НУ і останні у ВУ). Останнє місце в структурі мотивації пізнавальних мотивів (внутрішніх щодо навчання) у ВУ підлітків змушує припустити, що навчання і пізнання виступає у них не як ціль, а як засіб до саморозвитку і до можливості зайняти бажану соціальну позицію. Тобто навчально-пізнавальна діяльність є засобом і спонукається зовнішніми мотивами.

Аналіз взаємозв'язку успішності з вираженістю та ранговими місцями груп навчальних мотивів виявив слабку позитивну значущу кореляцію рівня успішності з вираженістю мотивів

саморозвитку в учнів шостих класів, зі слабкою тенденцією до відносного домінування мотиву у більш успішних школярів. Серед семикласників значимою виявилась помірна негативна асоційованість навчальної результативності з емоційними мотивами ($p < 0,01$).

Ще більш виражений обернений зв'язок успішності з емоційними мотивами виявлено при аналізі рангових місць мотивів у структурі мотивації кожного школяра. Більша відносна значущість емоційних мотивів, тобто вище місце в ієрархії, виявилась більш притаманною менш успішним учням — семикласникам ($p < 0,01$), тоді як відносне домінування позиції школяра у семикласників виявляє слабку позитивну асоційованість з кращими результатами навчання.

Дослідження рівня шкільної мотивації за методикою Н. Г. Лусканової проводилось для визначення такого інтегративного показника, як загальне ставлення до шкільного життя. Кореляційні зв'язки рівня шкільної мотивації за цією методикою підраховувались по кожному з 10 запропонованих нею мотивів та за окремими шкалами, які були нами виокремлені для розуміння психологічної сутності, і зручності аналізу (загальне ставлення до школи (№ 1-3), ставлення до учіння (№ 4-6), ставлення до значущих дорослих (№ 7-8), ставлення до ровесників (№ 9-10) [10].

Загальні показники мотивації, які вимірює методика, не показали значущих лінійних кореляційних залежностей з успішністю школярів-підлітків (див. таблицю 10). Серед виділених нами шкал виявлено значущу слабку позитивну кореляцію між рівнем успішності та ставленням учнів до значущих дорослих (питання № 7-8). Разом з тим аналогічне дослідження, проведене на вибірці школярів Миколаєва, виявило високо значущу помірну негативну кореляцію успішності 6-класників із показником загального ставлення до школи ($p < 0,001$). Вища успішність учнів значущо пов'язана з небажанням йти до школи і вираженим бажанням залишитися вдома, може свідчити в тому числі і про перевантаження чи соматичну ослабленість таких учнів.

Таблиця 10

Кореляційні зв'язки навчальних мотивів з навчальною успішністю
за методикою Н. Г. Лусконової «Рівень шкільної мотивації»

Навчальні мотиви		Кореляції з навчальною результативністю (середнім балам успішності)						
		Загалом:			Миколаїв (виб.1)			
		6 класи	7 класи	6 класи	7 класи	6 класи	7 класи	
		(n=140)	(n=116)	(n=70)	(n=90)	(n=70)	(n=90)	
Рівень шкільної мотивації (загальний)		0,023	-0,120		-0,105		-0,012	
Шкали	Загальне ставлення до школи (№ 1-3)	-0,163	-0,076		-0,433	***	-0,086	
	Ставлення до учіння (№ 4-6)	-0,115	-0,094		0,079		-0,084	
	Ставлення до значущих дорослих (№ 7-8)	0,178 *	-0,048		0,056		-0,010	
	Ставлення до ровесників (№ 9-10)	0,131	0,062		0,183		0,004	
Питання методики «Рівень шкільної мотивації»	1. Тобі подобається в школі?	-0,086	0,076		-0,223		0,238	*
	2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи або тобі часто хочеться залишитися вдома?	-0,115	-0,072		-0,332	**	-0,065	
	3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, що охочі можуть залишитися вдома, ти пішов би до школи або залишився вдома?	-0,095	-0,133		-0,302	*	-0,216	*
	4. Тобі подобається, коли у вас відмінюють якінебудь уроки?	-0,118	-0,106		-0,126		0,002	
	5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали домашніх завдань?	-0,079	-0,143		0,073		-0,070	

Навчальні мотиви		Кореляції з навчальною результативністю (середнім балом успішності)							
		Загалом:				Миколаїв (виб.1)			
		6 класи		7 класи		6 класи		7 класи	
		(n=140)		(n=116)		(n=70)		(n=90)	
6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися одні перерви?	-0,034		0,079		0,168		0,124		
7. Ти часто розповідаєш про школу батькам?	0,141		-0,022		0,041		-0,038		
8. Ти хотів би, щоб у тебе був менш строгий учитель?	0,100		-0,046		0,047		-0,133		
9. У тебе в класі багато друзів?	0,076		0,115		0,056		0,103		
10. Тобі подобаються твої однокласники?	0,126		-0,032		0,190		0,026		

Примітки. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (лінійна кореляція Пірсона)

Серед семикласників Миколаєва позитивне ставлення до школи слабо позитивно корелює з успішністю, водночас негативно — з вибором школи за умови, коли вчителем дозволено залишитись вдома ($p < 0,05$). Тобто більш успішним школярам школа подобається частіше, ніж менш успішним, а бажання залишитись по можливості вдома теж може бути спричинене надмірним навантаженням або соматизацією напруження. Це тим більш ймовірно тому, що дослідження проводилося в ліцейних класах, де рівень вимог значно вищий, ніж в типових навчальних закладах.

Висновки.

Мотиваційна структура навчальної діяльності має особливості на різних вікових етапах розвитку дитини. Активне становлення учнів середніх класів як суб'єктів власної діяльності, пріоритет навчальної мотивації підлітків в успішному засвоєнні ними знань зумовлює потребу в поглибленому її вивченні.

Експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей мотиваційної структури навчання і на виявлення зв'язку мотивів учіння підлітків з їх шкільною успішністю.

Встановлено особливості структури навчальної мотивації дітей (256 школярів) молодшого підліткового (6 класи) і власне підліткового (7 класи) віку. Виявлено, що мотиваційна структура навчання учнів 6 і 7 класів має відмінності, що відображає вікові особливості їх розвитку.

Незалежно від навчальної успішності школярі 6-х класів вважають найбільш сильними спонуками до навчання комунікативні, емоційні, пізнавальні мотиви та мотиви саморозвитку. Для 7-класників найбільш сильними (дієвими) виявились зовнішні мотиви, саморозвитку, емоційні і досягнення.

Аналіз мотиваційної структури груп учнів за успішністю виявив наступне.

Усі за успішністю групи учнів 6-х класів (ВУ, СУ, НУ) мають подібну мотиваційну структуру, яка співпадає із загальною (без поділу на групи). Група ВУ відрізняється суттєвим значимим домінуванням мотиву саморозвитку у мотиваційній структурі.

Чим вище показники успішності учнів 7-х класів, тим вищими є показники таких мотивів, як позиція школяра, пізнавальні, комунікативні і зовнішні мотиви. Це дає підставу припустити, що шкільна успішність підлітків залежить від високого рангу мотивів цих груп у структурі мотивації навчальної діяльності.

Виявлено, що полярні за успішністю групи 7-класників мають обернену мотиваційну структуру. Інтегративний мотив «позиція школяра» і мотив саморозвитку зайняли перші місця у ВУ і останні у НУ учнів; емоційні мотиви посідають останнє місце у ВУ і перше у НУ підлітків.

Аналіз динаміки розвитку мотиваційної структури учнів 6-7 класів дає підстави вважати, що *мотив саморозвитку є стрижневим і вказує напрямком розвитку мотиваційної структури* досліджуваних груп підлітків.

Встановлено, що ставлення до школи як інтегративний показник шкільної мотивації і структура навчальної мотивації підлітків взаємопов'язані з їх успішністю. Виявлено позитивну статистично значущу залежність між успішністю і домінуванням мотивів позитивного загального ставлення до шкільного життя, ставленням до значущих дорослих як спонук до навчання.

Доведено, що оптимальною для навчання в середніх класах є така структура, в якій на перших місцях мотиви: пізнавальні, саморозвитку, позиція школяра, комунікативні і зовнішні. На-

явність (високих рангів) цих мотивів найефективніше впливає на формування позитивного ставлення підлітків до навчальної діяльності і на формування їх особистості.

Проведене дослідження показало, що в розвитку мотиваційної структури різних груп підлітків (за успішністю, за місцем проживання тощо) мотивація навчальної діяльності не була однорідною. Це може свідчити про відсутність у школі цілеспрямованої роботи з урахування особливостей мотиваційної сфери і формування її в учнів.

Аналіз різних груп (ВУ, СУ, НУ) підлітків з різних міст дає підстави стверджувати, що динаміка становлення повноцінної навчальної мотивації школярів визначається не тільки віковими та індивідуальними особливостями дітей і змістом навчання, але й побудовою навчального процесу, усвідомленими і цілеспрямованими зусиллями вчителів, спрямованими на її формування.

Література

1. Вивчення особистості підлітка / за ред. Дригус М.Т. — К. : Інститут психології АПН України, 1994. — 128 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: Учебное пособие / Т.О. Гордеева. — М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. — 333 с.
3. Дзюбо Л.В. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценюк. — К. : Шк. світ, 2011. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Дзюбо Л.В. Особливості структури навчальної мотивації у підлітків з різним рівнем навчальних досягнень / Л.В. Дзюбо // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 10. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. — 940 с. — С. 911-922.
5. Дзюбо Л.В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема / Л.В. Дзюбо, Л.І. Гриценюк // Психодіагностика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». — Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. — Вип.4. — 256 с. — С.33-43.
6. Дзюбо Л.В. Особливості наступності розвитку мотивації у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / Л.В. Дзюбо // Розвиток особистісної активності. Теоретичні аспекти / За ред. Максименка С.Д. — К. : Міленіум, 2005. — 202 с. — С.32-45.
7. Калитевская Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. — 2007. — №2. — С. 68-79.
8. Князева Н.Г. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Н.Г. Князева. — СПб. : Речь, 2007. — 119 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К. : Рад. школа, 1989. — 608 с.

10. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие / Н.Г. Лусканова. – М. : Фолиум, 1999. – 32 с. – С. 19-28. – (Серия «Психодиагностика : психологу, врачу, педагогу»).
11. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.
12. Цукерман Г.А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста / Г.А. Цукерман // Вестник МАРУ. – 2000 – №7. – С. 34-43.
13. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.

VI. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ФАХІВЦЯ

Пророк Н. В.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ОСНОВА САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Проблема самодетермінації фахівців соціономічних професій у процесі професіоналізації вивчається в руслі психології розвитку і спрямована на вивчення особливостей особистісної самодетермінації практикуючих психологів і шляхів підвищення її ефективності.

1. Психологічні дослідження проблем професіоналізації особистості

Проблема особистісного і професійного розвитку — складна, заплутана, вельми широка і недостатньо вивчена тема. Але різні погляди на цей процес, їх взаємодоповнення можуть значно поглибити наші уявлення про психологічну сутність особистісного розвитку, професійного становлення, самовдосконалення. Нагадаємо основні положення, що є напрацюваннями психологічної науки стосовно професійного розвитку фахівців соціономічних професій. Як відомо, розвиток особистості детермінує діяльність, в тому числі, і професійна. Вона ж є і засобом формування суб'єкта діяльності, може стати потребою, ціллю, цінністю і сенсом життя (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, В. В. Давидов, В. А. Бодров та ін.). Професійна діяльність найчастіше визначається як цілеспрямована діяльність суб'єкта, в якій до нього постійно ставляться ті чи інші вимоги, які стають стимулами для розвитку особистості, для формування певних рис і якостей суб'єкта праці [14; 21; 30; 48].

У психології проблема професійного становлення знайшла відображення, зокрема у вивченні особистості як суб'єкта діяльності (О. М. Леонтьєв, В. В. Давидов), як суб'єкта соціального мислення (К. О. Абульханова-Славська, Д. В. Ушаков); в дослідженнях акмеологічних проблем (О. О. Бодальов, А. А. Деркач, А. А. Реан); в дослідженнях різних видів компетентності: комунікаційної (Ю. Н. Ємельянов, Е. С. Кузьмін,

Л. А. Петровська, О. В. Сидоренко), соціально-психологічної (Л. І. Берестова), рефлексивної (О. А. Поліщук), спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної (А. К. Маркова). Зауважимо, що в значній частині робіт, в яких вивчається професійне становлення особистості, головна увага зосереджена на процесі розвитку особистості в професійній діяльності [13; 21; 22; 24; 30; 35; 46 та ін.].

Серед напрямків сучасних досліджень проблеми особистісного і професійного становлення практикуючих психологів можна виділити такі: методологічні проблеми вивчення особистості практичного психолога (О. О. Бодальов, В. П. Зінченко, О. Ф. Копйов, С. Д. Максименко, О. Ф. Бондаренко та ін.), вивчення професійно-важливих якостей практичних психологів і особливості їх професійної діяльності (К. Р. Роджерс, Р. Мей, Н. А. Амінов, В. Е. Каган, Л. В. Дубровіна та ін.), дослідження окремих наслідків професійної і особистісної незрілості практичного психолога (Р. Кочюнас, Н. А. Амінов, М. В. Молоканов, К. Р. Роджерс та ін.).

Істотне значення для подальшої розробки проблем практичної психології мають теоретико-експериментальні дослідження вітчизняних психологів: Н. В. Чепелевої, В. Г. Панка, З. Г. Кісарчук, Л. Н. Карамушки, О. П. Саннікової. В цих роботах виявлено і описано багато цінних фактів.

Багаточисельні дослідження різних співвідношень особистості і діяльності показали складність і багатоманітність зв'язків особистості і діяльності, які обумовлені як особливостями суб'єкта праці, так і специфікою діяльності [12; 14; 25; 33; 37; 42 та ін.]. Відмічається, що особистість і діяльність знаходяться у постійному процесі пристосування. В ньому відбувається не тільки компенсація найбільш слабких ланок, які не досить відповідають вимогам взаємних відношень (особистості і діяльності), але й «формується структури найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності» [14; 23; 28; 42]. Тобто професійний і особистісний розвиток взаємопов'язані. Але виникає питання: що стає запорукою успішної професіоналізації, досягнення високого професіоналізму і професійної зрілості? Як відомо, Л. І. Анциферова внесла суттєве уточнення в методологічний принцип про прояв і розвиток особистості в діяльності (сформульований С. Л. Рубінштейном): не будь-яка діяльність розвиває особистість і не будь-

який розвиток здібностей рівнозначний розвитку особистості [6]. На її думку, розвиток особистості пов'язаний з досягненням суб'єктом почуття задоволення від процесу і результатів праці, наявністю прагнення до переборення труднощів і успішністю рішення складних задач, бажанням проявити свої можливості в процесі діяльності.

Результатом досліджень суб'єкта діяльності є певні уявлення про професіогенез: професіоналізація – це становлення особистості професіонала в процесі професійної діяльності; професіоналізація – це процес формування особистості із власною життєвою позицією, цілями і програмами дій, певним відношенням до процесу і результату діяльності [44; 188; 309; 378]; професіоналізація – це безперервний процес становлення особистості професіонала, одним із напрямків якого є прагнення суб'єкта до якнайшвидшого досягнення професійної зрілості [14; 25; 28; 42; 54; 58]; становлення особистості – це насамперед ціннісне становлення, розвиток потенційно можливого, рух до вищого ідеалу, яким є всебічно розвинута особистість, яка змогла себе реалізувати [1; 13; 33; 57]. Таким чином, узагальнюючи названі аспекти, можна сказати, що професіоналізація суб'єкта праці – це процес розвитку, процес становлення професіонала, головними результатами і кінцевими цілями якого є досягнення високого рівня професіоналізму, компетентності та професійної зрілості [6; 35; 41; 58].

Отже, результатами і показниками процесу формування професіонала (процесу професіоналізації) є вищі досягнення суб'єкта праці, які описуються категоріями: «професіоналізм», «кваліфікація», «компетентність», «професійна зрілість». А різні аспекти процесу формування вищеназваних якостей аналізуються за допомогою понять «самоактуалізація», «самодетермінація», «саморозвиток», «самовдосконалення» та ін. [9; 10; 19; 35].

Треба зауважити, що про показники успішності діяльності практичного психолога (як про результативний аспект процесу формування професіонала) в психологічній літературі досить мало інформації. Це й не дивно: загальноприйнятні критерії успішності праці цих фахівців ще не розроблені [12; 23; 38; 41; 57]. Щоправда, це важке завдання, в тому числі і тому, що для професії «практичний психолог» професійний розвиток невід'ємний від особистісного. А це значно ускладнює вироблення критеріїв ус-

пішності діяльності. Допомогти в цьому може загальна схема розподілу процесу професіоналізації на «рівні професіоналізму», які необхідно наповнити конкретними показниками: до-професіоналізм (включає етап первісного ознайомлення з професією); професіоналізм (включає етапи адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією в формі майстерності); суперпрофесіоналізм (етапи: вільного володіння професією в формі творчості, оволодіння рядом сумісних професій і творчого самопроекування себе як особистості); непрофесіоналізм (виконання праці за професійно хибними нормами на фоні деформації особистості); післяпрофесіоналізм (завершення професійної діяльності) [35; 54].

Перейдемо до розгляду понять, які описують вищі досягнення суб'єкта праці – «професійна зрілість», «професіоналізм», «кваліфікація», «компетентність» – і є показниками професіоналізму.

Професійна зрілість. Як підкреслює В. А. Бодров, професіоналізація суб'єкта діяльності і розвиток його особистості супроводжується формуванням зрілості професіонала [14]. Цей дослідник визначає професійну зрілість як властивість суб'єкта праці, яка характеризується вищим рівнем особистісного і професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації і компетентності, а також у гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості. Професійна зрілість відображає відповідність особистих ідеалів, установок, цінностей, смислу життя і діяльності вимогам професійного, соціального і психологічного середовища [14]. Як бачимо, формування професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності. Важливою ознакою позитивної динаміки в процесі формування психологічної зрілості є зростання показників внутрішньої мотивації [60].

Майже всі дослідники цієї проблеми наголошують, що дійсний професіонал повинен бути також і зрілою особистістю. «Зрілість людини характеризує вищий рівень особистісного, психологічного, соціального і професійного розвитку, який відображає її адекватне відношення до явищ зовнішнього світу, засвоєння нею моральних, етичних, культурних, професійних та інших норм та правил суспільства в поведінці, спілкуванні і

пізнанні, прояв позитивних мотивів, цінностей, смислів, планів і функціональних ресурсів організму і психіки» [14].

У ряді наукових досліджень окреслено головні ознаки зрілої особистості [1; 6; 30; 32; 53]: здібність виходити за рамки соціальних стереотипів, шаблонів; здатність протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; здатність перетворювати свій попередній досвід; знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; здібність встановлювати свій «поріг» вдоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі.

Г. Крайг доповнює цей перелік такими якостями [53]: моральна і соціальна незалежність, здібність до самостійного прийняття рішень, здібність до автономного існування, твердість характеру, надійність, чесність, здоровий глузд. Американський дослідник К. Аржіріс виділяє сім базових критеріїв, які суттєво відрізняють зрілу особистість від незрілої (яку він називає інфантильною): пасивність — активність; залежність — незалежність; рівень розвитку довільної регуляції поведінки; стійкість і глибина інтересів; часова перспектива життя — короткострокова чи довгострокова; здібність людини вибудовувати з оточуючими партнерські відносини, відносини підлеглих чи відносини переваги над іншими; рівень розвитку рефлексії [6]. В. А. Бодров додає до цих якостей критичність, адекватність сприйняття явищ оточуючого світу, здатність до самооцінки, самопізнання і самовдосконалення [14].

Дж. Оллпорт дає таке визначення зрілої особистості: це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здібна правильно сприймати людей і себе [40]. До того ж зріла особистість має широкі межі Я; здатна на теплі, сердечні соціальні стосунки; демонструє емоційне самоприйняття і врівноваженість; демонструє реалістичне сприйняття, досвід і домагання; демонструє здатність до самопізнання та почуття гумору; володіє цілісною життєвою філософією; має плани, надії, вміє ставити перспективні життєві цілі, відчуває, що життя має сенс. Всі ці ознаки, на думку Дж. Оллпорта, і характеризують зрілого суб'єкта, який позитивно спрямований щодо інших людей і суспільства в цілому [40].

За К. Роджерсом, зріла особистість — це «повноцінно функціонуюча особистість», яка можлива лише «як процес», тобто як особистість, яка постійно змінюється [47]. Повноцінно функціонуючу особистість характеризують: відкритість до перживань; екзистенційний стиль життя; організмична довіра; емпірична свобода; креативність. Повноцінно функціонуюча особистість — це особистість, яка цілком усвідомлює своє теперішнє Я. Фактично, це є синонімом оптимальної психологічної пристосованості, зрілості, повної відповідності і відкритості досвіду; все це характеризує процес становлення такої особистості [53].

Слід зауважити, що один із важливих показників професійної зрілості визначається за такою особливістю професійної Я-концепції: вмінням суб'єкта діяльності співвідносити свої можливості і потреби з професійними вимогами. У професійно зрілої особистості Я-концепція збагачується новими Я-образами, гнучко реагує як на вимоги життя і діяльності, які постійно змінюються, так і на розвиток самооцінок [8; 51; 53]. Під впливом досвіду професійної діяльності, росту професійної майстерності Я-концепція розвивається за рахунок появи більшої кількості часткових концепцій. Професійно зріла особистість більше знає про себе. Тому вона стає більш реалістичною, більш вибагливою у виборі цілей для своїх зусиль і більш відповідальною за результати своєї діяльності. Суть такої Я-концепції, як вказують дослідники, — в самоактуалізації особистості в межах моральних правил і більш значних, ніж ситуативні, особистісних цінностях [19].

Іноді терміни «зрілість» і «творчість» розглядаються чи як синоніми, чи як дуже близькі поняття. Так, на думку А. Маслоу, самореалізація для творчої (зрілої) людини — це праця, мета якої досягнення досконалості в тому, що людина повинна робити [36]. К. Роджерс доповнює це уявлення: творчість — це, перш за все, створення нових граней власної особистості, а не чогось нового із зовні [47]. Головним спонукальним моментом творчості, на його думку, є прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості. Тобто творча людина — це активний діяч, творець свого життя.

Хочемо підкреслити, що для професійної діяльності важливою є гармонія особистісної і професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надій-

ність праці, але й розвиток особистості в праці, формування еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію до соціального і професійного середовища.

Професіоналізм. На думку ряду дослідників, зміст понять «професіоналізм» і «професійна зрілість» дуже близькі [14; 27; 35; 50]: вони обидва розкриваються через категорії продуктивності діяльності і розвитку особистості професіонала. Тільки в першому понятті робиться акцент на професійних досягненнях, а в другому — на формуванні (під впливом характеристик процесів і цілей діяльності) не тільки високих і стійких показників діяльності, але й всебічно розвинутої, гармонічної особистості.

Термін «професіоналізм», як підкреслює А. К. Маркова, використовується в двох різних смислах: 1) як нормативної вимоги професії до людини (до його професійних і психологічних якостей); 2) як нормативний, професійно орієнтований набір якостей, які притаманні конкретній людині і забезпечують успішність її діяльності. Автор виділяє наступні важливі критерії професіоналізму: прагнення розвивати себе як професіонала; внутрішній локус професійного контролю; об'єм ознак професіонала, які впізнаються особистістю; цілісний образ себе як професіонала; здібність до саморозвитку засобами професії; здібність до компенсації якостей, яких не вистачає [35].

У цілому, А. К. Маркова визначає професіоналізм як інтегральну характеристику діяльності, спілкування і особистості. На її думку, професіоналізм можна описати через співвідношення стану мотиваційної сфери особистості людини праці (професійні цінності, професійні домагання і мотиви, професійне цілепокладання тощо) і операційної сфери (професійна самосвідомість, професійні здібності, схильність до швидкого науичіння (рос. — обучаемость), прийоми і технології як складові професійної майстерності і творчості та ін.). А. К. Маркова вважає, що професіоналом можна вважати людину, яка оволоділа нормами професійної діяльності, профнавчання і здійснює їх на високому рівні; дотримується професійних ціннісних орієнтацій; змінює і розвиває свою особистість та індивідуальність засобами професії; прагне внести творчий вклад у професію [35].

Є. О. Климов розуміє професіоналізм не просто як деякий вищий рівень знань, вмінь і досягнень людини в даній області

діяльності, а як певну системну організацію свідомості, психіки людини, яка включає, як мінімум, наступні частини і компоненти: властивості людини як цілого, праксис, гнозис, інформованість, знання, досвід, культуру професіонала [28].

Як бачимо, в дослідженнях різних авторів професіоналізм не зводиться лише до наявності певних знань, навичок, вмінь і ряду професійно важливих якостей, а включає прагнення особистості до професійного самовдосконалення, досвід і майстерність у конкретному напрямку професійної діяльності [14; 24; 28; 33; 35; 54]. Під майстерністю розуміють таку якість суб'єкта праці, яка характеризує вищий рівень професійних вмінь у певній сфері діяльності.

Кваліфікація. Це поняття зазвичай використовують для оцінки ступеня професіоналізму спеціаліста. Воно відображує такі кількісні та якісні характеристики спеціаліста, як: рівень професійної підготовленості, рівень результативності діяльності, рівень працездатності, рівень професійної придатності, успішність самовдосконалення. Як бачимо, ці характеристики співвідносяться з нормативними вимогами конкретної професійної діяльності до особистих якостей людини. Зрозуміло, що наявність високої професійної кваліфікації є однією із головних умов формування і прояву професійної зрілості суб'єкта праці [25].

Компетентність. Формування необхідного набору індивідуальних, соціальних і групових компетентностей вважається в наш час центральною проблемою розвитку людини, а тим більше — розвитку професіонала [6; 25; 35; 45; 58]. Але, на думку деяких психологів, поняття «компетентність» не має чіткого визначення [37; 42; 54]. Воно використовується і як комплекс вимог конкретної діяльності до суб'єкта праці, і як характеристики суб'єкта праці (зокрема, його знань і обізнаності в певних областях професійної і суспільної діяльності), за допомогою яких можна виявити і спрогнозувати ефективно чи блискуче виконання конкретної роботи. Тобто компетентність характеризує, перш за все, вміння суб'єкта вирішувати коло завдань, які стоять перед ним в реальній професійній діяльності (що вимагає певних знань, навичок, відповідальності за результати своїх дій). Логічно, що поняття «компетентність» використовується для оцінки професіоналізму, і воно є його *показником* [14; 42; 54].

Компетентність відображає, в тому числі, і загальний рівень інтелектуального, морального та естетичного розвитку особистості. Як важлива *компонента* саморозвитку, самовдосконалення особистості, компетентність виявляється у здібності людини здобувати нові знання та вміння вирішувати професійні та життєві завдання [4; 6]. Термін «компетентність» використовують і як синонім ефективної поведінки [11; 24; 29].

Розмірковуючи про співвідношення понять «професіоналізм» і «компетентність», А. К. Маркова підкреслює, що друге поняття є більш частковою характеристикою, ніж перше. Тому вона виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальну компетентність — оволодіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здібність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність — оволодіння груповою професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийомами професійного спілкування, які прийнятні в даній професії, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісну компетентність — володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальну компетентність — володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного росту, здібність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень, трудитись без зайвого напруження, без втоми і навіть з освіжаючим ефектом [35].

Як бачимо, перелічені види компетентності означають зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності.

У сучасних психологічних дослідженнях існує погляд на компетентність (в тому числі і професійну) як на інтегральну характеристику особистості, яка представляє собою певне сполучення значущих особистісних характеристик, суттєвих для успішної діяльності в рамках тієї чи іншої професії [19; 37].

Процес набуття компетенції (наприклад, в якій-небудь предметній області) розглядається як творчий процес, в якому існу-

ють інтуїтивна і раціональна складові. При взаємодії суб'єкта праці з предметною областю здійснюється розвиток і його (наприклад, ускладнюються і диференціюються його уявлення про себе, формуються певні алгоритми дій, які в свою чергу підпорядковані свідомо сформованим цілям діяльності і т. ін.).

Загальноприйнято, що набуття компетентності (в тому числі, через процеси самовдосконалення, саморозвитку) найбільш інтенсивно відбувається в ситуаціях цілеспрямованої поведінки, тобто при включенні особистості в діяльність та установах на реалізацію мети і завдань цієї діяльності. Така цілеспрямована діяльність в найбільшій мірі є характерною для професійної діяльності. В ній до суб'єкта постійно ставляться ті чи інші вимоги, які стають стимулами для розвитку особистості, для формування певних рис і якостей суб'єкта праці [6; 41; 57; 58].

Дж. Равен розробив структурно-функціональну концепцію компетентності [45]. Він вважає, що компетентність визначається великим числом власних компонентів, багато з яких є незалежними один від одного, але можуть і замінювати один одного як детермінант ефективної поведінки. Компетентність, на його думку, оснований на прояві і балансі когнітивних, емоційних і вольових процесів, готовності індивіда виконувати ряд незалежних завдань, вирішення яких призводить до успішного досягнення мети.

Важливим джерелом розвитку особистості в процесі професіоналізації є цілетворення і цілепокладання в ході розгортання конкретної діяльності [9; 52; 58 та ін.]. Вибір, визначення системи цілей, процес ціледосягнення (переборення труднощів, психологічне напруження, постійний самоконтроль, рефлексія та ін.) для отримання запланованого результату — все це і є джерелом розвитку особистості в процесі професійної діяльності. Як підкреслюють дослідники, з вищеназваним механізмом розвитку пов'язаний процес формування і конкретизації (за О. М. Леонтьєвим — опредмечування) мотивів діяльності [30]. Така мотиваційно-потребнісна регуляція діяльності відбувається на кожному етапі трудового процесу. При цьому мотиви через механізм опредмечування певним чином змінюються, розгортаються, збагачуються конкретним змістом і стають спонукальними факторами психічного і професійного розвитку (Д. О. Леонтьєв).

Оскільки ефективність професійної діяльності включає, перш за все, вміння суб'єкта вирішувати коло завдань, які стоять перед ним в певному професійному виді діяльності (і вимагають від нього певних знань, навичок, відповідальності за результати своїх дій), то в еталонних моделях ефективного практикуючого психолога закладено вищі рівні професійно важливих якостей. Наприклад, наведемо декілька моделей ефективного практикуючого психолога, вищі рівні компетентності якого передбачають наявність певних якостей [цит. за 29]. Так, комітет із спостереження і підготовки консультантів США встановив такі якості особистості, які необхідні психологу-консультанту: довіра до людей, повага цінностей іншої особистості, проникливість, відсутність пересторог, саморозуміння, усвідомлення професійного обов'язку. Американський дослідник L Wolberg найбільш важливими для психотерапевта вважає такі якості: чуйність, об'єктивність, гнучкість, емпатію, відсутність власних серйозних проблем. Р. Кочюнас на основі аналізу досліджень західних психологів і свого багатого практичного досвіду пропонує модель особистості ефективного консультанта, основу якої складають такі фактори:

1) аутентичність (яка виражається в щирості щодо клієнта, прагненні бути собою);

2) відкритість власному досвіду, тобто щирість у сприйнятті власних почуттів (виражається у вмінні не відкидати свої почуття, в тому числі, і негативні, терпимості до різноманітних своїх і чужих емоційних реакцій);

3) розвиток самопізнання, яке розширює можливість вибору в житті (це вміння чути те, що всередині нас; вміння реалістично відноситись до себе, до своїх слабкостей і здібностей);

4) сила особистості та ідентичність (виражається в знаннях практичного психолога — хто він, чого хоче від життя тощо; в постійній перевірці своїх цінностей; в наявності власної внутрішньої позиції);

5) толерантність до невизначеності (висловлюється у впевненості в своїй інтуїції, впевненості в правильності прийнятих рішень тощо);

6) прийняття особистої відповідальності (вона допомагає більш конструктивно сприймати критику, яка не викликає механізмів психологічного захисту, а є корисним зворотним зв'язком, який покращує ефективність діяльності);

7) глибина відносин з іншими людьми (вміння оцінювати почуття, погляди, риси особистості тощо);

8) постановка реалістичних цілей у професійній діяльності (цілей, які можна досягнути);

9) емпатія (одна із важливих рис ефективного консультанта) [29].

Як бачимо, сучасні моделі ефективних фахівців ставлять перед людиною дуже серйозні вимоги, які вона повинна виконувати, і, головне — діяльність практикуючого психолога вимагає від нього постійного самовдосконалення. Воно є не тільки важливою умовою ефективності й успішності, але й умовою виживання психолога в сучасному суспільстві. Динамізм, здатність до швидкого навчання, вміння розвивати вже наявні навички — все це дуже необхідно психологу-практику.

Проведений аналіз наукових робіт, які присвячені проблемам професіоналізації, показує, що серед них можна виділити як дослідження методологічного плану (які мають значення для психології в цілому), так і теоретичні й емпіричні дослідження, в яких розробляються окремі напрямки і етапи професійного становлення особистості. Важливого значення набувають дослідження, в яких становлення особистості професіонала уявляється як цілісний процес, який продовжується безперервно протягом життя людини [9; 28; 35; 54]. Але в наявних концепціях слабо враховується активна роль людини як суб'єкта професіоналізації. Вивчення психологічної літератури показало, що, незважаючи на зростання кількості наукових праць, присвячених проблемам професіоналізації, — досліджень особистості практичного психолога досить небагато і, за невеликим виключенням, вони носять фрагментарний характер. Майже відсутні спроби вивчення системи цінностей цих фахівців на різних етапах професійного розвитку, обмаль досліджень залежності специфіки професійного та особистісного становлення від таких важливих характеристик, як спрямованість особистості, тип мотивації, тип комунікативної установки тощо. Це й визначає актуальність і важливість теоретико-методологічного та експериментального аналізу процесу особистісного і професійного розвитку практичного психолога.

2. Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного становлення практичних психологів

Як показав аналіз психологічної літератури, більшість психологів надають велике значення такій детермінанті професійного розвитку, як саморозвиток, самовдосконалення, самотворення. Але перш ніж перейти до розгляду цієї проблеми, необхідно здійснити певну систематизацію уявлень про ці поняття в контексті професіогенезу. Зрозуміло, що проблему *саморозвитку* потрібно розглядати в тісному зв'язку з проблемою *розвитку*, яка аналізується в рамках різних концепцій. Узагальнимо психологічні уявлення про цей процес. «Розвиток — це прогресивне, поступове змінювання матеріальних об'єктів від простого до складного і від нижчого до вищого. Рух — коренева властивість матерії» [39, т.1, с. 435]. Розвиток особистості залежить від великої кількості чинників як зовнішніх, так і внутрішніх. Процес розвитку особистості (тобто рух у прогресивному напрямку) більшістю дослідників розглядається як багатомірний, різноспрямований, багатоформний процес, який включає позитивні новоутворення, психологічні втрати і механізми компенсації [1; 6; 8; 48]. Розвитком вважається не будь-яке перетворення чи зміна в особистості, а тільки таке, яке призводить до вдосконалення, гармонізації, ускладнення (С.Л. Рубінштейн). Тобто розвиток особистості — це не тільки певні руйнації, стрибки, а й гармонізація особистості, побудова вищих щаблів на ґрунті нижчих (що дає змогу особистості не втрачати своєї індивідуальності).

Як відомо, джерелом усіх конкретних видів руху матерії (і, зокрема, розвитку) є боротьба внутрішніх протилежностей (протилежних сторін, тенденцій, процесів), які притаманні всім без виключення об'єктам дійсності, а також боротьба зовнішніх протилежностей, взаємодії між об'єктами [39, т.1, с. 437]. Отже, рушійними силами розвитку особистості також є протиріччя. Причому він забезпечується вирішенням не тільки соціально обумовлених, але й внутрішніх (особистісних) протиріч.

Вважається, що динамічною умовою розвитку є активність особистості — результат загальної психічної енергії [47; 53]. Потенціал особистісного розвитку закладено в кожній людині. Їй притаманне вроджене прагнення до вдосконалення, до розвитку та реалізації своїх здібностей [47]. Ці прагнення зародились і відшліфовувались в еволюційному процесі постійного присто-

сування до оточуючого середовища. Іншими словами, головні енергетичні та мотиваційні ресурси, що забезпечують розвиток і особистісне зростання, лежать в найістотнішому прагненні особистості – існувати, бути. Тобто головною рушійною силою розвитку особистості є вроджене прагнення людини до самоздійснення [38]. Так, в базових положеннях теорії К. Роджерса стверджується, що людині притаманне прагнення «розширюватися», розвиватися, ставати зрілою, прагнення використовувати всі здібності організму в тій мірі, в якій вони посилюють організм [47]. На його думку, прагнення ставати компетентним та здібним настільки, наскільки це можливо біологічно, і підштовхує людину до дій. Логіка розвитку, як вважає К. Роджерс, така: те, чому дитина (чи доросла людина) навчається, що опановує на одній сходинці онтогенезу, повинно бути переоцінено на наступній.

Останнім часом все більшу підтримку з боку наукового середовища знаходить процесуально-динамічний підхід до вивчення особистості [6; 8; 31; 32]. Як підкреслює Л. І. Анциферова, представники цього напрямку наголошують, що душевне життя людини має такі особливості, як безперервність, динамічність, змінюваність, напруженість, суперечливість, постійний рух. Тобто іманентною характеристикою психічного життя вважається внутрішня напруженість і конфліктність, що породжуються різноспрямованістю спонукальних тенденцій, енергією активності, розузгодженням свідомого і несвідомого [6; 17; 18; 20; 51].

У психології поняття «розвиток» найчастіше використовується в контексті проблем індивідуального розвитку і тому тут оперують поняттям «онтогенез», яке визначає розвиток та інволюцію людини. Він є індивідуальним розвитком людини як організму із закладеною в ньому філогенетичною програмою [44]. Цією програмою визначається нормальна тривалість життя, послідовна зміна вікових стадій, вирішальних моментів цілісності людського організму: зачаття, народження, дозрівання, зрілості, старіння, старості.

Зокрема, в руслі проблеми розвитку, Т.М. Титаренко звертає увагу на питання, яке розділяє природне, свободне самотворення (особистісне зростання) від штучного, несправжнього, демонстративного «будівництва свого життя під прапором якогось особливого духовного пошуку» [44]. Самотворення (як

і особистісний розвиток) — це наближення до власної сутності, до глибинного єства [32; 44; 52].

Дослідники проблем розвитку сходяться на тому, що особистісне зростання є активним процесом становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях [15; 16; 27; 42; 44]. При цьому роль людини у власному творенні важко переоцінити. Особистісне зростання — це спрямовані, усвідомлені побудови й перебудови життєвого світу; це надання процесу розвитку особливої ваги, скерування цього процесу, усвідомлення його етапів [6; 13; 22; 34]. Тобто ще раз підкреслимо, власне зростання потребує усвідомлених зусиль.

Зростання є процесом, що відбувається природно, поки не виникнуть перешкоди всередині людини або завдяки значущому оточенню [27; 44; 55]. Всі люди мають необмежені внутрішні ресурси для саморозвитку, і цей процес не зупиняється майже ніколи.

Як вважають багато науковців, здатність свідомо змінюватися — це готовність до здійснення життєвих виборів [8; 11; 31; 48]. Т. М. Титаренко, розвиваючи цю ідею, підкреслює, що здатність (готовність) особистості до вибору передбачає незагальмоване, не викривлене психологічними захистами, бажання зовнішніх і внутрішніх змін, руху вперед, саморозвитку і є ключовим світопоряджувальним утворенням, що іманентно забезпечує рух уперед, розвиток, зростання [44].

У сучасній психології затвердився погляд на людину як на відкриту систему, яка має внутрішній зміст та обмінюється інформацією і енергією з оточуючим середовищем [9; 40; 41; 57; 60]. Відкритість є основою існування людини. А всякій відкритій системі, яка самоорганізується, властиво саморух, саморозвиток. Тому динаміка розвитку людини цілком логічно розглядається як процес набуття нею якісно нових властивостей: зростання самосвідомості, розвиток різноманітних форм і сфер активності, свідомої діяльності з оволодіння соціальними та індивідуальними компетенціями, прагненням і спробами реалізувати свій потенціал. Тобто саморозвиток є складовою загального процесу розвитку особистості.

Як психологічний принцип, саморозвиток інтегрує систему фундаментальних принципів розвитку особистості, які сформульовані в культурно-історичній теорії походження і форму-

вання психіки і свідомості Л. С. Виготського, психологічній теорії особистості і діяльності О. М. Леонтьєва і С. Л. Рубінштейна, теорії розвитку особистості дитини Л. І. Божович, В. В. Давидова [21], Д. Б. Ельконіна [59], генетичної психології С. Д. Максименка [33]. На жаль, науковий розгляд названої проблеми стикається з серйозними методологічними труднощами. Головні із них: 1) об'єктивна складність процесу розвитку; 2) при розгляді різних аспектів саморозвитку і близьких до нього понять автори спираються на різні теоретичні і методологічні положення, які притаманні тим чи іншим школам і науковим напрямкам. Зокрема, за цих обставин спостерігається певна понятійна неузгодженість. Немає загальноприйнятого понятійного апарату і психологічні категорії, з однієї сторони, обростають часто суперечливими уявленнями, а з іншої — багато авторів оперують різними близькими поняттями, зміст яких пересікається. Це стосується і набору понять, які описують процеси розвитку і, зокрема, саморозвитку особистості: самовдосконалення, самодетермінація, самоактуалізація, самореалізація, самотворення, саморух, самоздійснення, становлення, особистісне зростання та ін. Інтегрувати різні уявлення, на наш погляд, можна на основі розуміння сутнісних сил особистості і мотиваційної основи феномена, який розглядається. Але всі ці поняття так чи інакше описують різні аспекти процесу формування компетентності, професіоналізму, зрілості.

Отже, що таке «саморозвиток»? На думку різних вчених це: форма розвитку [1; 6; 30]; суттєва, визначальна функція особистості [33]; процес вироблення певних якостей і навичок [25; 42; 54]; складова процесу розвитку особистості [51; 52; 60]. Як одна із форм розвитку (поряд з такими, як визрівання, зростання, формування), саморозвиток виникає на основі попереднього розвитку, змінюючи формування. Джерелом саморозвитку є внутрішня активність. Уточнюючи її, деякі автори [19; 53; 60] наголошують на самодетермінації, яка є свідченням переваги в процесі саморозвитку внутрішньої детермінації над зовнішньою. Як важливу функцію особистості, саморозвиток, саморух може забезпечити тільки цілісна особистість (С. Д. Максименко). Найпоширенішим є підхід до розгляду саморозвитку як процесу. Наприклад, вважається [6; 15; 29; 35], що в цьому процесі людина, відповідно до поставленої життєвої мети, свідомо виробляє у собі не тільки певні якості, навички,

вміння, але й формує свою особистість (також відповідно до певної мети). Тобто саморозвиток ототожнюється з особистісним розвитком суб'єкта, який створює себе.

Серед джерел саморозвитку і його механізмів виділяють такі взаємопов'язані між собою основи: нужду як енергетично-інформаційну сутнісну якість (С.Д. Максименко); притаманні людині природжені прагнення до самовдосконалення, до розвитку своїх здібностей, які зародилися й «відшліфовувалися» в еволюційному процесі постійного пристосування до навколишнього (А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.); потреби в досягненнях; внутрішні протиріччя (зокрема, протиріччя між Я-реальним і Я-ідеальним; протиріччя між здібностями, можливостями індивіда і вимогами середовища; протиріччя між «можу» і «хочу» тощо); самооціночні механізми (незадоволеність собою внаслідок усвідомлення своїх недоліків, рефлексивне переосмислення і перетворення свого досвіду); власні зусилля особистості та ін.

Підводячи підсумок багаторічним дослідженням, Л. І. Анциферова стверджує, що в психології ще не аналізувалася структура загальної здібності особистості до розвитку, але роботи, які є, дають можливість виділити хоча б три часткові, які входять в неї [6, с. 344]. Перша — здібність утримати, зберегти весь позитивний зміст своєї історії, акумулювати результати розвитку. Друга — здібність актуалізувати потенційний зміст власної свідомості, включити її в актуальні зв'язки, мати сенситивність до результатів минулої діяльності, які виникли не довільно, випадково, стихійно. Третя — здібність створювати щось нове і в світі, і в собі, розширюючи при цьому сферу потенційного. На наш погляд, вищесказане відноситься до саморозвитку. Тобто безперечно, що справжній розвиток особистості неможливий без саморозвитку.

Отже, серед різних уявлень про послідовність, форми і механізми розгортання процесу саморозвитку в контексті нашої проблеми цікавими є наступні моделі цього процесу: становлення саморозвитку відбувається через самооцінку і рефлексію, через формування потреб у самовихованні, програмування саморозвитку, самокорекцію, самовплив, самоконтроль [9; 32; 43; 52]; саморозвиток відбувається через процеси самопізнання, самоспонування, програмування (особистісного і професійного зростання), самореалізації, які змінюють один одного [19;

20; 58]; процес саморозвитку здійснюється через такі найзагальніші механізми: а) самопізнання (самовідчуття, самосприймання, самоусвідомлення, самоспоглядання, самодіагностику, самоаналіз та ін.) і самотворення (самоформування, аутотренінгу, самокорекції, самовдосконалення) (В.О. Татенко); б) самоприйняття і самопрогнозування (В.Г. Маралов); саморозвиток має форми: самоствердження, самовдосконалення, актуалізацію [32].

Узагальнюючи, опишемо суттєві характеристики саморозвитку, які розкривають психологічний зміст цього поняття:

— Саморозвиток — це одна із форм розвитку, суб'єктом якого є особистість.

— Саморозвиток розгортається впродовж усього свідомого життя індивіда. Але не завжди людина стає суб'єктом саморозвитку, тобто ініціює цей процес.

— Саморозвиток, особистісне зростання — це активний процес, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя.

— Саморозвиток особистості (на відміну від процесів розвитку) є більш цілеспрямований, керований і усвідомлюваний процес. Тобто зміни особистості відбуваються відповідно до поставленої (усвідомленої) мети, завдяки власним вольовим зусиллям. Завдяки цій більшій усвідомленості, вплив різних чинників і зміни, які відбуваються, можуть в більшій мірі аналізуватися особистістю. Особистість знає, до чого вона рухається, чим керується, чого прагне, чого очікує, що хоче змінити в собі. Процес цілеспрямованого саморозвитку вимагає значних вольових зусиль, систематичної праці, самодисципліни, самоконтролю.

— Саморозвиток, самовдосконалення як процес відбуваються в ситуаціях *цілеспрямованої* поведінки (при включенні особистості в діяльність і установці особистості на реалізацію мети і завдань цієї діяльності), які характерні, перш за все, для професійної діяльності. Саме в цих ситуаціях зароджуються і формуються системні якості суб'єкта праці, які є відображенням особливостей взаємозв'язків особистісних характеристик (внутрішні фактори) і зовнішніх діяльсних і соціальних факторів, які виступають в ролі вимог до особистості, стимулів розвитку особистості, формування тих її рис і якостей, котрі

найбільш адекватні конкретним формам поведінки і діяльності [3; 14; 25; 35; 54].

— Від розвитку до режиму саморозвитку людина переходить, за даними багатьох досліджень, на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, самореалізації. В цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі [15; 44; 52]. Про появу тенденції до саморозвитку (зокрема, в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім — у вольовій сфері на рівні самоорганізації і саморегуляції) можна говорити тоді, коли людина від мрій, фантазування переходить до складання реалістичних життєвих планів і спроб їх реалізації через багатокрокові стратегії і саморегуляцію. Далеко не у всіх цей етап настає в підлітковому віці. Саме в цих перших спробах досягнення запланованого відбувається стиківка й узгодження мотиваційної сфери, механізмів когнітивного аналізу і вольових аспектів, необхідних для виконання цих задумів. Успіхи в цих дієвих спробах дозволяють особистості формувати ієрархічну структуру мотивів, набувати нових особистісних смислів, цінностей тощо [7; 8; 31]. В ході такої діяльності відбуваються рефлексивні процеси, які вносять корективи в уявлення суб'єкта про себе. Підкреслимо, що кожний значний акт усвідомлення людиною себе в тій чи іншій ситуації свого існування може серйозно поміняти її відношення до світу, а отже, і її поведінку.

3. Психологічний аналіз проблем самовдосконалення

Однією із філософських засад, яка розкриває важливість проблеми самовдосконалення, є те, що потреба в доведенні дії і її результату до межі можливої досконалості є однією із причин появи і розвитку культури [27]. На думку багатьох дослідників, прагнення до вершини, до досконалості — це одне із найуніверсальніших людських прагнень [36; 47; 55]. Але прагнення до самовдосконалення певним чином реалізує завдання розвитку людини як суб'єкта діяльності (а не тільки засобів її діяльності).

Отже, які уявлення щодо самовдосконалення зустрічаються в сучасній психології? Розглянемо ті ракурси дослідження цієї проблеми, які можуть бути конструктивними для дослідження процесу професіоналізації практикуючих психологів.

Майже на кожному кроці зустрічаємо погляд на самовдосконалення як на один із найбільш реальних шляхів переборення всіляких життєвих проблем і більш того збільшення свого фінансового капіталу і підвищення духовності. Досить непогано купуються книжки (написані також і психологами), які обіцяють це вже в своїх назвах: «Преодоление гнева», «Зроби себе щасливим», «Шлях до успіху» тощо. Ці книги із самовдосконалення популярні у всьому світі. З великою часткою впевненості можна стверджувати, що поштовхом до розквіту такої літератури стали бестселери Д. Карнегі і Е. Берна. Однак, на жаль, більшість книг із самовдосконалення спрощують складні питання і створюють ілюзію можливості швидкого, «технологічного» вирішення будь-яких проблем. Хоча, безперечно, вони допомогли великій кількості людей і практичними порадами, і створенням мотивації до позитивних змін [29; 46; 50].

Одразу ж визначимо свою позицію: ми відкидаємо песимістичні ставлення до можливостей людей змінюватися, особистісно зростати. Зрозуміло: ці ставлення виходять із зневіри в людську природу. Треба сказати, що негативний вплив такого ставлення до природи людини (і до своєї особистості також) на саморозвиток і на ефективність взагалі всілякої діяльності доведено в багатьох психологічних дослідженнях [32; 41; 49]. Більш життєтворчим є підхід гуманістично зорієнтованих психологів, які вважають, що кожна людина має потенційну безумовно-позитивну, конструктивну сутність [10; 38; 47].

Поняття «самовдосконалення» досить широко використовується і в науковій психології, але відсутність конкретного його визначення значно ускладнює не тільки можливість його операціоналізації, а й обмежує розуміння психологічних процесів, які стоять за ним. Багато авторів оперують цілим набором сознаючих (рос. — «созначных») понять, зміст яких так чи інакше пересікається зі змістом поняття «самовдосконалення».

Наприклад, звичні слова «вдосконалення», «самовдосконалення», «самотворення», «особистісний розвиток» використовуються для означення різних видів самовдосконалення: від вдосконалення, яке здається біологічно обумовленим (за К. Роджерсом — ця потреба притаманна всім людям), до більш зрілих видів самовдосконалення (професійного, духовного, релігійного).

Самовдосконалення — це реальне психічне явище, яке досліджується в різних парадигмах психології. В найза-

гальнішому смислі — це вдосконалення особистістю відношень із собою і світом [6; 9; 27]. Але багатоманітність видів, типів, напрямків самовдосконалення ставить питання про феноменологію цього процесу. Зокрема, феноменологічні грані проблеми самовдосконалення добре ілюструються різноманіттям означень цього процесу, які знаходяться в семантичному полі «самовдосконалення»: саморозвиток, самоактуалізація, самодетермінація, самореалізація, особистісне зростання, самотворення, актуалізація власних потенцій, рух вперед, керований власноруч саморух, захопливий поступ вперед, самозростання, перевершення себе... Безумовним центром цього семантичного пучка є «саморозвиток».

Зрозуміло, що за таким різноманіттям однорідних понять відбувається і розширення рамок аналізу поняття самовдосконалення. В розвитку цього наукового конструкту зацікавлені не тільки представники психотерапії і практичної психології. Розробка наукових уявлень про процеси саморозвитку, самовдосконалення, самотворення відноситься до числа тих проблем, переосмислення і поглиблення яких лише збагатить психологічну теорію і практику.

Слід зазначити, що в психологічній літературі досить часто зустрічається узагальнена, досить абстрактна і розширена трактовка поняття «самовдосконалення» [3; 12; 29; 36], яке, залежно від приналежності науковців до того чи іншого напрямку психології, описується через «прагнення до смислу» (В. Франкл), через прагнення до «повноцінного людського функціонування» (К. Роджерс), через «самореалізацію» і «самоактуалізацію» (Ш. Бюлер, А. Маслоу), через вдосконалення «людського (творчого і особистісного) потенціалу» тощо [19; 55; 56]. Але існує і більш «приземлене» використання цього поняття.

Отже, аналіз психологічної літератури дозволив виокремити такі значення поняття «самовдосконалення»:

1) *Самовдосконалення як складова процесу розвитку особистості чи як форма саморозвитку* (поряд з такими його формами, як самоствердження, актуалізація тощо) [14; 19; 35]. Поняття «самовдосконалення» постійно використовується для опису процесу саморозвитку в його об'єктивних і суб'єктивних аспектах [10; 11; 32]. Наприклад, В. О. Татенко відносить самовдосконалення (поряд з самоформуванням, аутотренінгом, самокорекцією) до такого «найзагальнішого механізму процесу

саморозвитку» як самотворення [52]. Багато із тих значень поняття «самовдосконалення», які ми будемо аналізувати нижче, також відображують різні аспекти процесу саморозвитку.

2) *Самовдосконалення як набуття нових знань* чи їх поглиблення [13; 23; 29]. Адже відомо, що роль знань може бути достатньо вагомою для певних змін особистості. Крім того, здібність здобувати нові знання та вміння вирішувати професійні та життєві завдання є проявом компетентності. Остання є важливим компонентом самовдосконалення, саморозвитку особистості (поряд зі спрямованістю і ціннісно-сисловою організацією) [31; 45; 58].

3) *Самовдосконалення окремих вмінь, навичок, звичок, відточування певних технік*. У реальному житті найчастіше ми зустрічаємось з таким розумінням самовдосконалення [41; 54]. Зокрема, самовдосконаленням називають: шлях формування звичок і окремих навичок (наприклад, звичок до певної поведінки — загартовування, заняття фізкультурою тощо); шлях розробки і вправлення якоїсь функції чи психічної властивості (наприклад, тренування пам'яті, уваги, виховання терпіння тощо), самовдосконалення окремої сфери своєї особистості (наприклад, тренування волі); фізичне самовдосконалення. В контексті фізичного самовдосконалення, крім позитивних аспектів, розглядаються й ті, які можна назвати як «відсічення» непотрібного — це те, від чого людина прагне позбутися, визволитися. Тому таке самовдосконалення характеризується як стан «мучительного борення с собою».

Процеси самовдосконалення розглядаються і як *психотехніки* (напр., якщо вас переповнює гнів і роздратування, перш ніж щось говорити, порухуйте до 10...). Але такого роду самовдосконалення в своєму «технічному» вимірі можуть не відповідати морально-етичним вимогам. Адже одна і та ж здібність (наприклад, вміння володіти собою) може бути використана як для гуманних, так і для злочинних цілей [12; 50; 56].

Через бажання оволодіти необхідними навичками і позбавитися від почуття власної безпомічності реалізується вроджене прагнення людини до переборення різних перешкод і важлива потреба у визнанні [2; 38; 56]. Зрозуміло, що більшість людей вдосконалюють лише якісь окремі (часткові) свої якості. А цілеспрямоване вибудовування свого життя в напрямку до певної досконалості (наприклад, чудового професіонала)

зустрічається рідко. Але, як вказують дослідники, навіть часткове самовдосконалення сприяє збагаченню всієї особистості, її характеру, веде до певних змін у всьому психічному апараті і підвищує адаптивні можливості [14; 25; 37; 42]. Крім того, в процесі роботи над собою поступово формується здібність (навичка, прагнення тощо) цілеспрямовано щось змінювати в собі. На її велике значення звертають увагу багато психологів [6; 9; 23; 30; 31].

Нагадаємо, що ми не говоримо про самовдосконалення негативного спрямування, наприклад, тренування жорстокості, ненависті, байдужості, навичок маніпулювання людьми тощо.

4) Нерідко в психологічній літературі зустрічається трактовка *самовдосконалення як вольового процесу*: самовдосконалення – це будь-які зусилля (душевні і / чи фізичні), зосередженість, робота душі і духу, які спрямовані на вдосконалення якихось конкретних навичок, вмінь [27; 34; 44]. Це цілком логічно, адже для процесу самовдосконалення характерними є всі складові вольових дій: усвідомлення мети, визначення способу дії, прийняття рішення, виконання рішення, оцінка досягнення. Щоб досягнути поставленої мети самовдосконалення, людина стикається з важкою працею, з переборенням себе, з необхідністю витратити зусилля.

Нагадаємо, що категорія зусилля (чи напруга сил) є однією із ключових у працях М. Мамардашвілі. Він вважає, що відмінність сучасної масової культури в тому, що вона орієнтується на максимізацію задоволення при мінімізації зусиль [34]. В результаті – доволі велика кількість людей використовують можливість функціонувати на більш низькому, за Д. О. Леонтьєвим, сублюдському рівні. Цей рівень існування відрізняється меншою енергозатратністю, більшою легкістю і більшою привабливістю як шлях найменшого супротиву. А між тим «Бути людиною, відбуватися – це праця, затрата зусиль» [31].

5) *Самовдосконалення – як стратегія життя, як загальний принцип професійного життя*. Точніше самовдосконалення в цьому сенсі розглядається як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій [1; 6; 16; 38]. Адже без постійного самовдосконалення не може існувати ані сучасне мистецтво і наука, ані сучасний професіонал. Важливим критерієм оптимальності життєвих стратегій, як відомо, є ускладнення і збагачення життєвого світу і розширення кордонів можливого [6].

Життєва стратегія (в загальному розумінні) — це здатність особистості до співвіднесення особливостей своєї індивідуальності (зокрема, своїх життєвих потреб, цінностей) з умовами життя; здатність до відтворення і розвитку своєї особистості; стратегія пошуку, обґрунтування і реалізації своєї особистості в житті [7; 32; 47]. Життєва стратегія, на відміну від різних життєвих тактик, реалізується в різних життєвих умовах і обставинах. Фактично життєва стратегія пов'язує в єдине ціле різні сторони поведінки; визначає основну життєву ціль; засоби її досягнення. Для кожної особистості характерним є свій, неповторний, унікальний спосіб життя, спосіб його структурування та організації, оцінювання й осмислення. Здійснювати життєву стратегію особистість може лише як суб'єкт свого життя (який з'єднує в єдине ціле своє світосприйняття, відношення, життєву практику). Саме як суб'єкт свого життя особистість має можливість інтегрувати свої здібності в різних сферах (наприклад, професійній, особистісній, духовній), може співвідносити свої можливості з поставленими життєвими цілями та завданнями, розподіляти їх у часі (наприклад, з точки зору їх значущості, своєчасності, можливості реалізації) [14; 27; 31; 44; 52].

Найважливіші якісні характеристики життєвої стратегії — система цінностей і життєвих цілей, які будуються на основі цих цінностей. Тобто, якщо говорити стисло, змістом життєвої стратегії є те, до чого прагне особистість. Існує думка, що кількісними характеристиками життєвої стратегії можна вважати відповідальність і осмисленість життя [6; 19; 29]. Зрозуміло, що в процесі життя особистість час від часу переосмислює свої цінності, наповнює їх іншим змістом. А отже, змінюється і її життєва стратегія.

Вважають також, що самовдосконалення особистості є адекватним для людини засобом саморозвитку та усвідомленим способом існування особистості [8; 17; 20].

Але самовдосконалення осмислюється не тільки як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій, а і в контексті проблеми *вибору* власного шляху, в контексті *екзистенційних проблем* (смислу життя, життєвої, професійної стратегії, їх пошуку і вибору, цінностей людського буття, в контексті «самовдосконалення духу» [31; 40; 47; 55].

У багатьох дослідженнях підкреслюється, що дійсне самовдосконалення здійснюється тільки при дійсній (а не уда-

ваній) можливості вибору (тобто альтернативності вибору) [9; 31; 44].

Якщо самовдосконалення розглядається як переборення себе, своїх внутрішніх недоліків, слабких сторін — воно виступає як аспект *опанування*. Підкреслимо, що спрямування особистості на опанування (рос. — совладание) проблем інтерперсональних відношень і компенсацію певних власних недоліків є однією із головних рис оптимальної життєвої чи професійної стратегії (особливо для фахівців соціономічних професій). Під опануванням розуміють як поведінкові зусилля, так і внутрішньо психічні зусилля з вирішення зовнішніх і внутрішніх вимог, а також конфліктів, які між ними виникають (тобто спроби їх вирішення, редукції чи посилення терплячого відношення до цих конфліктів). Ці вимоги і конфлікти потребують напруження сил, іноді вони можуть і перевищувати можливість особистості [23; 24; 41; 50].

Але не все, що в найширшому сенсі служить вирішенню проблеми чи адаптації, можна назвати опануванням. Про нього можна казати тільки тоді, коли: по-перше, вміння і навички підлягають серйозному випробуванню, по-друге, коли немає готових рішень чи їх неможливо використати, по-третє, коли ситуації чи проблеми однозначно не структуровані і / чи важко визначити доречність рішень, які приймаються, і коли неможливо передбачити наслідки дій [29]. На наш погляд, професійні проблеми практичних психологів підпадають під ці умови. Отже, самовдосконалення можна також співвідносити з механізмами опанування. Але все ж-таки поняття «опанування» використовується переважно при розгляді стратегій поведінки особистості, в яких головне — компенсація власних недоліків, а не саморозвиток певних якостей. Зрозуміло, що чітку межу в цих змістах провести складно.

Зауважимо, що на одному «полі» — вирішення важких ситуацій — працюють як механізми опанування і саморозвитку, так і механізми психологічного захисту. При всій складності їх диференціації Р. Лазарус зумів виокремити параметри, за якими можна розрізнити механізми опанування і психологічного захисту:

- 1) часова спрямованість (захист, як правило, обслуговує актуальний психологічний комфорт, тобто вирішує актуальну ситуацію зараз, не пов'язуючи її з майбутніми ситуаціями);

2) інструментальна спрямованість (захист «думає» тільки про себе, не враховуючи інтереси оточення, чи враховує їх тільки для того, щоб вони обслуговували його власні);

3) функціонально-цільова значущість (функція захисних механізмів — регуляція емоційних станів; а функція механізмів опанування — відновлення порушених відношень між оточенням і особистістю);

4) модальність регуляції (для опанування характерним є пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія, а для захисних механізмів — подавлення, проекція, відхід (від проблеми) тощо) [29].

Треба підкреслити: в тому, що особистість виходить із важких ситуацій самостійно, власними зусиллями, в тому числі, і за допомогою самовдосконалення — є прояв зрілості особистості, її моральної спрямованості.

6) У психотерапевтичній практиці самовдосконалення використовується як *психотерапевтичний засіб*, «акт вправлення» [24; 29; 47; 50]. Зрозуміло, що, виходячи із специфіки психотерапії, самовдосконалення тут розуміється не тільки як спосіб набуття певних знань, а швидше як засіб, за допомогою якого особистість виправляє свої недоліки, звільнюється від того, від чого необхідно звільнитися. Але за допомогою самовдосконалення не тільки відсікається те, що заважає жити, а й створюються нові, позитивні якості. Тобто в контексті психотерапії самовдосконалення в більшій мірі, ніж в контексті опанування, характеризується утворюючою роллю і тісно пов'язане з самореалізацією. «Навіть якщо людині не вдається виправитися в молодості, цього завжди можна досягнути в більш зрілому віці. Є різні засоби, щоб розпрямитися, виправитися, стати тим, чим ми повинні були б стати і чим ми ніколи не були. Стати тим, чим людина ніколи до того не була — це один із елементів, одна із головних тем самореалізації» [36].

7) *Самовдосконалення як прагнення до, власне, самовдосконалення*. Поняття «самовдосконалення» включають в мотиваційні структури, які впливають на процеси діяльності. Це, зокрема, прагнення до самовдосконалення [7; 8; 31; 51; 55]. А.Г. Асєєв і А.К. Маркова включають «прагнення до самовдосконалення» в показники (чи характеристики) професійного потенціалу, професійно важливих якостей фахівця [35]. А таке мотиваційне утворення, як «спрямованість особистості на са-

мовдосконалення», багатьма дослідниками вважається одним із основних компонентів потенціалу саморозвитку [6; 7; 15; 30].

Прагнення до досконалості в концепціях К. Хорні і А. Адлера виступає як один із головних мотивуючих факторів вчинків людини. За А. Адлером, фізичні чи інші недоліки можуть допомогти людині розвинути велику енергію для їх подолання і зверхкомпенсації. І такі люди в тій чи іншій області практики можуть стати досконалішими за інших [2]. А К. Хорні вважала, що перфекціонізм (як прагнення до досконалості завжди і у всьому) є причиною стійких невротичних станів, заважає людині приймати себе і оточуючих такими, які вони є, змушує прагнути до недосяжного, незважаючи на те, що людина вже має [56].

У гуманістичній психології прагнення людини до досконалого описується через поняття самоактуалізації — прагнення людини до найбільш повного вияву своїх особистісних можливостей. Тільки самоактуалізація може привести людину до дійсної свободи, в тому числі свободи для творчості. Так, на думку Р. Мея, досягнення досконалості знімає напруження постійних порівнянь з іншими, дозволяє людині творити, незважаючи на зовнішні, не пов'язані з творчістю фактори — визнання, оцінку, славу [38].

Зауважимо, що досконалість (як цінність) займає дещо особливе положення в ряді вічних цінностей: вона допускає присутність кожної із інших (добро, краса, вірність, повнота існування, смисл), але не зводиться до їх суми [27].

У свою чергу прагнення до *самовдосконалення* (як *вмотивована спрямованість особистості*) — це один із основних компонентів потенціалу саморозвитку [19; 29; 33; 38; 47]. Тобто самовдосконалення має безпосереднє відношення до проблематики потенціалу особистості, який здійснюється (реалізується) в просторі можливостей (які, до речі, створюються також і особистістю). Це зрозуміло: потенціал людини проявляється і реалізується через результативність, через продуктивність діяльності і через вдосконалення себе. При самовдосконаленні суб'єкт має справу зі своїм потенціалом, в тому числі і тому, що його цілі є віддаленими, і при їх усвідомленні та утворенні особистість враховує і свої прагнення (в тому числі і духовні прагнення, прагнення до певних цінностей), бажання, мрії, тобто — потенційні можливості. Тому самовдосконалення викликає, зокрема, і відчуття примноження сил (рос. — умножающихся сил).

Тут необхідно нагадати, що поняття «потенціал» є близьким до категорії «можливість», за допомогою якої (поряд з парною категорією «дійсність») у філософії описуються процеси розвитку матеріального світу. Можливість як об'єктивна тенденція розвитку за певних умов переходить в дійсність, яка існує як реалізація певної можливості. Взаємопереходи реальної та абстрактної можливостей, якісне їх співвідношення складають основу ймовірного прогнозування суб'єктом наслідків своїх дій і незалежно від нього існуючих тенденцій [27, с. 97].

Порівнюючи близькі за значенням терміни «потенціал» і «можливості», Г. В. Іванченко зауважує, що в терміні «потенціал» є певний відтінок зовнішньої заданості, що відображено і на мовному рівні: що може людина зробити зі своїм потенціалом? Реалізувати, якщо він є; розвинути, якщо він недостатній. Тобто своїм потенціалом людина практично не може оперувати. А ось термін «можливості» є більш гнучким і багатогранним: можливості прораховують, подумки програють, впускають, можуть не побачити, продивляються, зважують, продумують, знаходять тощо [27, 98].

У рамках вивчення людського потенціалу, в російській психології в останні роки були розроблені й уточнені психологічні поняття, які пов'язані з цим потенціалом: перш за все, поняття самореалізації, самовираження, самоактуалізації, особистісного росту. Фактично всі ці поняття протиставляються адаптації [6; 8; 12; 19; 29]. Але не все так однозначно: нагадаємо, що, наприклад, в соціогенетичних теоріях вважається, що розвиток — це більш досконаліша адаптація до оточуючого світу [1; 6; 11; 26; 53]. Адже безперечним є і той факт, що після створювальних (рос. — созидательних), позитивно спрямованих дій із самовдосконалення, збагачується вся особистість, характер, певною мірою змінюється весь психічний апарат і, як наслідок, зростають адаптивні можливості індивіда.

8) *Самовдосконалення як творчий процес.* Більшість психологів, які торкаються проблеми самовдосконалення, згодні з цим твердженням [13; 33; 34; 47]. Але, на нашу думку, творчі аспекти саморозвитку найбільше відображає поняття «самотворення», ніж всі інші співзначущі поняття.

9) *Самовдосконалення як адаптація.* Оскільки процеси самовдосконалення мають різні сторони, і дуже складно провести межу, зокрема, між адаптивною і розвивальною функціями,

в психологічній літературі зустрічається трактовка професійного самовдосконалення з точки зору адаптивності дій індивіда (із самовдосконалення) до його професійних (і життєвих) ситуацій [8; 14; 42; 54]. Зрозуміло, що те середовище, яке оточує суб'єкта, буде задавати напрямки з вдосконалення себе. Нагадаємо: адаптація — це процес активного пристосування організму до умов навколишнього (фізичного, соціального) середовища. Адаптація соціально-психологічна — це активний процес постійного пристосування до зміни умов соціального середовища та його психологічних наслідків (пристосування індивіда до групи, групових норм і соціальної групи до індивіда у взаєминах під час діяльності). Як ми знаємо, всякі теоретичні моделі є доволі умовними конструкціями. Тому і в цьому питанні досить приблизно можна сказати, що процеси адаптації відбуваються тоді, коли спеціаліст пристосовується до тих умов праці, які вже існують (зокрема, особливостей професійного колективу, певних стандартів праці, особливостей клієнтів тощо). А якщо фахівець проявляє понаднормативну активність, тут вже можна говорити про процеси самовдосконалення [8; 19; 32; 31]. Але як провести межу між процесами адаптації і самовдосконалення? До сих пір це питання залишається риторичним.

10) *Самовдосконалення як іманентно притаманна людині тенденція до саморозвитку* [36; 38; 47; 55]. Так, представники гуманістичного напрямку в психології вважають прагнення до вдосконалення (чи потребу до розвитку своїх здібностей, до реалізації своїх здібностей) вродженим прагненням (А. Маслоу), біологічно обумовленим і притаманним усім людям (К. Роджерс). Ці прагнення зародились і відшліфовувались в еволюційному процесі постійного пристосування до оточуючого середовища.

У найзагальнішому вигляді цей погляд на самовдосконалення знаходиться в області проблеми співвідношення (в процесі самовдосконалення) керованого і заданого. Як співвідноситься самовдосконалення (як цілеспрямована діяльність) з процесом професіогенезу (який можна розглядати в цьому контексті як природний процес підвищення професіоналізму)? (Більш докладно цей аспект буде розглянуто нижче при аналізі джерел самовдосконалення).

11) *Самовдосконалення як діяльність, як процес*. Багатьма науковцями самовдосконалення розглядається як практична

діяльність, як пошук (в тому числі і через самопізнання), як той досвід, через який суб'єкт здійснює в собі перетворення [42, с. 204; 55, с. 374]. Діяльність самовдосконалення відбувається всередині тієї діяльності (професійної, спортивної, комунікативної, творчої тощо), якою займається суб'єкт і стимулюється її розвитком [14; 21; 31; 52].

12) *Самовдосконалення як складна констеляція процесів* (зокрема, самопізнання, рефлексії тощо), кожний із яких можна назвати передумовою самовдосконалення як відповідальної, цілеспрямованої діяльності [3; 6; 8].

Перед людиною завжди є багато напрямків для самозмінювання: від вдосконалення якихось конкретних навичок, вмій до більш зрілих видів самовдосконалення (професійного, духовного, релігійного). Тобто багатоманітність його видів, типів представляє певний континуум, на одному полюсі якого – шліфування певних технічних навичок, а на другому – самотворення, вдосконалення духовних станів, особистісні зміни.

Аналогічно змістом самовдосконалення може бути і «самовдосконалення духу»; і самовдосконалення окремої сфери своєї особистості (наприклад, волі); і самовдосконалення окремої навички; і формування окремих властивостей, здібностей особистості; формування окремих звичок і набуття нових знань, їх поглиблення (адже, як ми зауважували, роль знань може бути достатньо вагомою для певних змін особистості). Цілком ймовірно, що такі різні види самовдосконалення можуть і суперечити один одному [26; 27; 50].

Згадаємо і про такий вид вдосконалення себе як *гармонізація особистості*. Ускладнення, вдосконалення, гармонізацію називають найважливішими узагальненими характеристиками процесу особистісного розвитку [8; 15; 17; 26; 37]. Особистість розвивається впродовж всього життя і прагне реалізувати свій потенціал, максимально гармонізуючи внутрішній світ, наприклад, через творчість, через медитацію, через молитву, через спостереження природи тощо [20; 27; 50].

Останнім часом широкого розповсюдження набув такий напрямок самовдосконалення, як *розширення свідомості*. На цю ціль спрямовано багато технік медитації, психотерапевтичні і релігійні практики [26; 27; 50].

Влучну метафору розвитку людини ми знаходимо у Г. Зіммеля: «Розвиток кожної людини є мов би пучок ліній різної дов-

жини, які розташовані в різних напрямках. Але процес культури людини складається не із часткових вдосконалень, а з їх значень для розвитку непереможної (рус. — неодолимого личного единства) особистої єдності» [цит. за 27, с. 224]. За аналогією і професійний розвиток (становлення) можна вважати постійним шляхом вдосконалення: через розвиток різних сторін особистості (тобто різні часткові вдосконалення) до розвинутої єдності особистості-професіонала.

У цьому контексті і професійну діяльність практичного психолога (яка, зокрема, спрямована на допомогу в рішенні різноманітних психологічних проблем клієнтів) часто розглядають як складний сплав різних видів самовдосконалення (наприклад, вдосконалення професійної спостережливості, вміння слухати, комунікативних навичок тощо) [16; 24; 29; 50].

Вбачається, що зміст професійного самовдосконалення залежить як від професійної, так і від культурної традиції [6; 26; 27; 31]. І тут різні автори ставлять низку питань, на які немає більш-менш прийнятних відповідей: Якщо існують різні типи чи види самовдосконалення, чи не означає це, що для кожного із них існує свій еталон досконалості? Чи не є самовдосконалення відносним поняттям? Оскільки «самовдосконалення взагалі» не буває, чи не можуть бути різні його види взаємовиключними? [8; 9; 27; 60].

І хоча сучасне суспільство визнає можливості вдосконалення, культурологи висловлюють застереження, що прагнення людини до досконалості всі сучасні культури намагаються законсервувати на найнижчих рівнях (наприклад, уникання жирної їжі, модних тенденцій, доволі простих норм поведінки тощо) [26; 27; 29]. Це одна із загроз вихолощування змісту поняття «самовдосконалення».

Як бачимо, проблемне «поле» самовдосконалення є надзвичайно широким і складним. Підсумовуючи розгляд видів, напрямків, змістів самовдосконалення, можна сказати, що різні продуктивні прояви процесу самовдосконалення особистості (як часткові прояви самоздійснення особистості) виявляють цей процес як суперечливий, змушуючий суб'єкта до постійного апробування, пошуку себе в різних типах, стилях, способах поведінки. Таким чином, розглянуті уявлення про різні аспекти самовдосконалення ілюструють складність цієї проблеми, нау-

кове вивчення якої потребує нових концептуальних підходів і специфічних методичних засобів.

4. Рушійні сили і психологічні механізми самовдосконалення

Загальноновизнано, що рушійними силами психічного розвитку є внутрішні протиріччя, які виникають в ході психічного розвитку і ведуть до появи нових потреб і інтересів, до оволодіння новими видами діяльності. Тобто центральним питанням при дослідженні рушійних сил розвитку особистості є питання вивчення мотивації розвитку і різних проявів активності індивідуальності [6; 7; 15; 33; 52]. Адже цінності, цілі, установки, потреби, емоції і минулий досвід визначають вибірковість і спрямованість діяльності (як виду активності) суб'єкта.

В. В. Столін вважає, що запускає і розвиває самосвідомість внутрішній конфлікт, який пов'язаний з інтеграцією особистості, з переборенням якоїсь сторони Я заради іншої [51, с. 220]. Процес самосвідомості відбувається у вигляді переживання конфліктних смислів, в ході якого особистість розуміє, що може перебороти, а що змусить її відступити, і через які перепони вона не може переступити навіть під жорстким тиском обставин. В. В. Столін назвав це особливим внутрішнім рухом свідомості, який відбувається по вертикалі і характеризує становлення особистості. В ситуації конфліктного смислу людина може вести себе по-різному: може пережити конфліктний смисл ще до здійснення вчинку і відмовитись від нього; може переосмислити ситуацію і перебудувати відношення між мотивами так, що конфліктність смислу зменшиться; а може і не помітити конфлікт, відкласти його на майбутнє.

Основна причина самовдосконалення — виникнення таких інтерпер-сональних потреб, які можна вдовольнити за допомогою вдосконалення якихось сторін своєї особистості. Ці потреби в ієрархії мотивів стають центральними, стрижневими в особистості. Зокрема, згідно з теорією самодетермінації Е. Десі і Р. Района, особистісному зростанню і психічному здоров'ю сприяє вдоволення основних психологічних потреб у автономності, ефективності і прихильності, яке забезпечується через внутрішні прагнення (до особистісного росту, прихильності і любові, до служіння суспільству, до здоров'я). А зовнішні прагнення (матеріальне благополуччя, соціальне визнання через

популярність, фізична привабливість), як правило, є засобами досягнення деяких зовнішніх щодо особистісного «Я» цілей і засобами реалізації потреб, які не призводять до особистісного росту [60].

К. Роджерс також вважав всю область мотивації одним із джерел розвитку особистості, включаючи її в актуалізуючу тенденцію (разом з такими утвореннями, як напруження, потреби, редуцію напруження, а також креативністю, яка, на його думку, виражається у пошуку тенденції до вдоволення [47]. Актуалізуюча тенденція характеризує людину як ціле, а не як окремі компоненти.

Внутрішні протиріччя (недоорганізованість) відкритої системи (якою є особистість) багато вчених розглядають і як *необхідну умову* її творчого функціонування [6; 9; 18; 31; 47]. Одним із джерел цієї протирічності є різнорівневий характер функціонування окремих «блоків». Так, почергове домінування операційного і мотиваційного блоків забезпечує спадковість і розвиток системи. Зокрема, домінування операційного блоку на логічному етапі обумовлює роботу мотиваційного блоку на субдомінантному рівні [31].

У контексті періодизації психічного розвитку відбувається уточнення рушійних сил розвитку особистості [8; 15; 59]. Так, Д.Б. Ельконін в своїй періодизації психічного розвитку дитини рушійними силами розвитку називає невідповідності, протиріччя, які виникають між операційно-технічними можливостями дитини і розвитком його мотиваційно-потребнісної сфери [59]. Ці неспівпадіння лежать в основі переходів від емоційного спілкування до предметно-маніпулятивної діяльності, від рольової гри до учбової діяльності, від інтимно-особистісного спілкування до учбово-професійної діяльності.

Б.С. Братусь висловив припущення, що механізм розходження (невідповідності, протиріччя) між операційно-технічною і мотиваційно-потребнісною сторонами діяльності не є прерогативою лише дитячого розвитку: він є рушійною силою розвитку особистості і в зрілому віці [17].

В онтогенезі детермінізм процесів саморозвитку характеризується такою тенденцією: по мірі дорослішання, особистісне зростання (самотворення, самовдосконалення) все більше детермінується внутрішніми факторами (але ніколи лише ззовні або лише зсередини). З наближенням до зрілості взаємозалом-

лення, взаємоопосередкування низки внутрішніх і зовнішніх детермінант (біологічних, психологічних і соціальних) стає дедалі складнішим, своєріднішим і більш природним для кожної особистості [6; 8; 44; 59]. І хоча кількість чинників, які детермінують процес розвитку, збільшується, це «...не обмежує зростання суб'єктності, внутрішньої свободи, позаяк зовнішні детермінанти дедалі більше опосередковуються специфікою внутрішньої структури, перетворюються, індивідуалізуються, втрачають універсально-безликий характер. З роками все стає простішим, чіткішим, врівноваженішим» [44, с. 104].

Отже, як доводять наукові дослідження, серед детермінант розвитку чималу роль відіграють і власні внутрішні потенції, самовияви, те, що називають суб'єктністю [32; 31; 52]. Саме суб'єктність є показником зрілості особистості.

О. Г. Асмолов на прикладі людських потреб наводить цікавий варіант трансформації активності людини, який відповідає формулі С. Л. Рубінштейна і О. М. Леонтьєва: внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим себе змінює [8, с. 131]. По цій формулі потреби переходять (перетворюються) від фізіологічного стану нужди (який виступає в ролі передумов діяльності) на рівень власне психологічної регуляції діяльності. Це один із часткових випадків трансформації активності. Такого роду трансформації відбуваються із індивідом в цілому, приводячи до народження особистості, і з особистістю, виступаючи саморушійною силою її розвитку [8, с. 131]. Як зауважував С. Л. Рубінштейн, «своїми діями я безперервно підриваю, змінюю ситуацію, в якій я знаходжусь, а разом з тим безперервно виходжу за межі себе» [48].

Отже, перед психологами стало питання: якщо саморозвиток, самовдосконалення розглядати як діяльність, то які конкретні психологічні феномени і механізми сприяють саморуху цієї діяльності? О. М. Леонтьєв вважає, що джерела як саморозвитку, так і збереження сталості (рос. — устойчивости) діяльності треба знаходити в ній самій [30].

В. О. Петровський відповідь на питання «Як народжується нова діяльність?» знайшов в експериментальному дослідженні надмірної активності, яка виникає в ході руху діяльності. На матеріалі феномена «безкорисливого ризику», який проявлявся в ситуації небезпеки, він показав, що людині притаманна явно неадаптивна тенденція — діяти мов би всупереч адаптивним по-

тягам над порогом внутрішньої і зовнішньої ситуативної необхідності. В основі феномена «безкорисливого ризику» і в основі, зокрема, зародження всякої нової діяльності, лежить джерело – «надситуативна активність», яка породжується розвитком діяльності. «Надситуативна активність» (за В.О. Петровським) – це неадаптивна за своєю природою тенденція, яка проявляється в постановці різного роду надзавдань. Вона мов би зламує установки, виводить особистість на нові рівні рішення життєвих завдань. На його думку, протиріччя між «надситуативною активністю» та установкою виступає одним із можливих механізмів розвитку діяльності особистості [8].

Акти надситуативної активності характеризуються наступними моментами: по-перше, вони надлишкові щодо ситуативно заданих вимог; по-друге, вони надлишкові також і відносно тих внутрішніх мотивів, актуалізація яких обумовлена змістом вимог, заданих ситуацією (вихід за рамки надситуативного завдання обумовлений мотивом, який виникає чи проявляється, перш за все, на основі прийняття суб'єктом ситуативно заданої цілі); по-третє, це такі дії, коли суб'єкт переборює ситуативні обмеження на шляху руху діяльності, тобто переборює установки, які склалися в діяльності, і адаптивні спонукання, обумовлені ситуацією [8]. В актах виходу суб'єкта за її рамки через переборення обумовлених нею обмежень (тобто в явищах надситуативної активності) яскраво виступає момент руху діяльності, тобто те, що називають зазвичай активністю суб'єкта.

Спектр явищ надситуативної активності є досить широким. Це немотивована активність, безкорисний ризик, альтруїстична поведінка, феномени дієвої групової емоційної ідентифікації; процеси породження пізнавальної мотивації в діяльності і спілкуванні; феномени зверхнормативності в колективній діяльності. Психологічним ядром всіх цих явищ і є моменти надситуативної активності як особливої одиниці руху діяльності суб'єкта [31; 32].

Як підкреслює О.Г. Асмолов, дослідження феномена «надситуативної активності» висувають на передній план ідею про неадаптивний, непрагматичний характер не тільки активності суб'єкта, а і його саморозвитку, і цим закладають підґрунтя для нового проблемного поля аналізу особистості [8, с. 133].

О.Г. Асмолов поглиблює уявлення про «надситуативну активність», зауважуючи, що її виникнення і прояв зобов'язані

образу життя особистості як активного члена різних соціальних груп, включення в які забезпечує виникнення певних (раніше не притаманних особистості якостей) дещо надмірних якостей, які чекають свого часу, тобто появи проблемно-конфліктної ситуації. В таких ситуаціях ці системні якості індивідуальності особистості можуть зіграти важливу роль як в індивідуальному житті людини, так і в житті тієї соціальної системи, проявом якої вони, в кінцевому рахунку, є [8, с. 133].

Д. О. Леонтьєв чітко пояснює, що трансформації суб'єкта детерміновані змістом діяльності, а переходи від станів тимчасової стабільності (яка створена, в тому числі, відносно стійкими установками і диспозиціями особистості), відбуваються через надситуативну активність, яка «ламає» цю стабільність і виводить особистість на нові рівні рішення її життєвих завдань, які в свою чергу можливі лише за умови відносно стабільності її диспозицій [31, с. 237]. Тобто надситуативна активність забезпечує прогресивний розвиток діяльності. Але при всіх цих динамічних переходах від стабільності до мобільності особистості в її реальній предметній діяльності особистість сама по собі залишається сталою інваріантною структурою.

Ряд вчених розглядають проблему саморозвитку особистості через її самоактуалізацію. Так, А. Маслоу вважав, що завдяки епізодам самоактуалізації особистість стає більш досконалою, більш незалежною від нижчих потреб, більш відкритою досвіду, більш гумористичною і спонтанною, проявляє інтегрованість і долає розчепленість, тобто розкриває свої можливості, які близькі до суті її буття [36]. Однією із важливих характеристик самоактуалізації, на його думку, є креативність. Цю якість А. Маслоу розуміє досить широко: це поняття може бути застосовано до будь-якого завдання в житті. Але посилення особистості він вважав першочерговим завданням порівняно з якоюсь конкретною діяльністю (заняттям мистецтвом, наукою тощо). Що стосується самореалізації, то в контексті рушійних сил розвитку особистості А. Маслоу трактував її як працю, ціль якої — досягнення досконалості у тому, що людина повинна робити [36].

Більшість філософських, психологічних і соціологічних концепцій розглядають прагнення до розвитку в контексті творчої діяльності особистості (Н.А. Бердяєв, С.Л. Рубінштейн, Е. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. О. Моляко та ін.).

Так, А. Адлер підкреслював, що процеси формування життєвої мети і стилю життя здійснюються в процесі діяльності, оскільки людина активно шукає одні переживання і тікає від інших, вибірково інтерпретує свій досвід, створюючи індивідуальну схему аперцепції і різні засоби спілкування з оточуючим світом [2].

Згідно з гуманістичним підходом вважається, що людині притаманна творчість з дитинства. К. Роджерс бачив творчість, перш за все, в створенні нових граней власної особистості, а не у створенні чогось нового із зовні [47]. Але під впливом негативного життєвого досвіду ця тенденція може згасати. Однак (і в цьому пафос гуманістичного підходу) зріла особистість може згадати про це і свідомо вибрати цінність творчого буття. Саме зріла особистість вже має здібність вийти за межі соціальних стереотипів, шаблонів, перетворити свій попередній досвід і знайти своє особливе місце у житті [47].

Головним спонукальним моментом творчості є прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, коли людина відкрита всіма сторонами свого досвіду і всі почуття власного організму доступні її свідомості. Нові продукти творчості цієї людини будуть конструктивними для неї і для інших. А якщо, на думку К. Роджерса, індивід відмовляється усвідомити чи пригнічує ту чи іншу частину свого досвіду — продукти його творчості можуть бути соціально шкідливими [47].

Дуже важливо, що творчість життя нерозривно пов'язана із свободою. Це підкреслюють всі дослідники цієї проблеми (К. Хорні, В. Франкл, Е. Фромм, Н. А. Бердяєв, В. О. Моляко). Це зрозуміло: людина відповідає за своє життя, вона його творець, і лише вона може зробити себе щасливою, тож для цього необхідна свобода. І це може бути смислом життя [56].

Проблеми самовдосконалення тісно пов'язані з вивченням механізмів цього явища. Найчастіше поняття *«психологічний механізм»* у нашій науці вживається в значенні *«засобу»* перетворення й формування активності людини [1; 6; 30]. Зауважимо, що поняття *«психологічні механізми»* відрізняється від поняття *«психічні механізми»*, яке зазвичай тлумачить послідовність станів і процесів, які визначають якусь дію чи явище [15; 31; 42]. Не вдаючись до термінологічних дискусій, розглядаємо ці психологічні механізми.

О. О. Залевська, аналізуючи різні тлумачення слова *«механізм»* в психологічній літературі, виділяє такі основні його

значення: механізм — це процес, деяка сукупність дій і операцій (або ряд процесів); механізм — це взаємодія структури й процесу; механізм — це структура, процес і його результат; механізм — це структура, процес, функція і соціальні умови реалізації діяльності [41, 73].

Бойко Е. І. вважає, що при науковому розгляді психологічних механізмів необхідно співвідносити їх з психічними процесами (адже психічні процеси не можна приймати окремо від їх механізмів, а механізми — окремо від їх матеріального субстрату). «Розкрити механізм будь-чого — це значить проникнути в його внутрішню будову, усвідомити взаємозв'язки і взаємозалежність частин або елементів цілого й через це зрозуміти і пояснити сутність предмета (процесу) та його неминуче виникнення з тих або інших умов».

Б. Г. Ананьєв виокремлює три взаємозалежних групи механізмів, які «активують психічне» [5]:

- функціональні механізми (які пов'язані з певними структурами, детерміновані філогенетичною еволюцією й природною організацією людини як представника біологічного виду);
- операційні механізми (які беруть участь у розвитку психічних процесів і в складі діяльності індивіда);
- мотиваційні механізми (які виконують регулюючу роль відносно обох вищеназваних груп механізмів — як функціональних, так і операційних).

Ця класифікація механізмів психічної діяльності вважається найбільш вдалою узагальненою класифікацією: її використовують в багатьох роботах, які стосуються професіогенезу [14; 25; 42; 54]. В своєму дослідженні ми будемо розглядати переважно мотиваційні механізми професійного розвитку суб'єкта діяльності.

Різноманітні трактування сутності «психологічних механізмів» говорить не тільки про їх складність, а й про умовність розмежування окремих механізмів психічної діяльності і поліфункціональність феноменів, які можуть виступати механізмом тієї або іншої діяльності.

Як ми вже казали, в ряді досліджень показано, що механізм розходження (невідповідності, протиріччя) між операційно-технічною і мотиваційно-потребнісною сторонами діяльності є рушійною силою розвитку особистості і в зрілому віці [17].

В багатьох теоретичних і експериментальних дослідженнях як механізм розвитку особистості розглядається процес цілеутворення. Адже досягнення цілі ліквідує її і породжує нові цілі, які складаються, в тому числі, і із тих елементів попередньої цілі, які не були досягнуті [7; 8; 31; 58].

Одним із основних механізмів професійного самовдосконалення суб'єкта розглядається його вольове прагнення до розвитку себе як особистості і як професіонала. В цьому контексті говорять про такі вектори у формуванні професіоналізму фахівця, як особистісно-орієнтований, практико-орієнтований, суб'єктно орієнтований [26; 27; 29].

Загальні лінії розвитку особистості і вибір способів її існування задають смислові утворення. Їх основні функції: 1) створення ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку, яка не витікає прямо із наявної ситуації (вони ведуть людину до майбутнього); 2) моральна оцінка діяльності. Майбутнє є важливою опосередковуючою ланкою руху особистості, без врахування якої не можна пояснити ані реального ходу розвитку людини, ані його нескінчених потенційних можливостей [1; 47; 50; 55]. Цілісні смислові системи задають площину відношень між конкретними мотивами, цілями і потребами. Тобто той первинний план, ескіз майбутнього, який повинен існувати перед реальним його втіленням.

Щодо другої функції, нагадаємо, що всяка діяльність може бути оцінена і врегульована двояко: з боку її успішності в досягненні тих чи інших цілей і з боку її моральної оцінки. Остання не може бути зроблена із середини діяльності, яка відбувається, виходячи з наявних, актуальних мотивів і потреб. Моральна оцінка повинна мати іншу, надситуативну опору, особливий, відносно самостійний психологічний план, який прямо не витікає із безпосереднього ходу подій [20; 32; 53]. Цією опорою і стають для кожної людини смислові утворення, особливо в формі їх усвідомлення — особистісних цінностей, оскільки вони задають площину і загальні принципи співвідношення між конкретними мотивами і цілями. Лише на основі цих принципів і з'являються можливості оцінки і регуляції діяльності не з прагматичної її сторони (успішності / неуспішності, повноти досягнутих результатів), а з боку моральної, смислової сторони (зокрема, співвідношення головного і другорядного).

Рефлексивний механізм самовдосконалення проявляється в формі усвідомлення суб'єктом професійної діяльності: цінностей (особистісних і професійних); смислів професійної діяльності; власних внутрішніх властивостей в їх співвідношенні з професійною ситуацією; усвідомленої активності в напрямку роботи над собою; усвідомленої активності в пошуку найкращих способів вирішення професійних завдань; усвідомлення власних саморегуляційних процесів тощо [8; 9; 31; 51; 60].

Як відомо, необхідність рефлексивного самоусвідомлення (фактично, «рішення задачі на смисл») породжується смисловим конфліктом. Як зауважує Ф.Є. Василюк, ефективне переживання і вирішення конфліктних смислів в діяльності самосвідомості призводить до перебудови системи особистісних смислів, творчого перетворення попередніх зв'язків [18]. Ф.Є. Василюк також вважає переживання критичних ситуацій внутрішньою діяльністю, яка представляє собою смислосудивництво, спрямоване на усунення виникаючої неузгодженості між смисловою сферою особистості і суб'єктивною реальністю.

Проведений аналіз психологічної літератури дає можливість зробити певні висновки. Так, можливими механізмами розвитку діяльності особистості (в тому числі, і діяльності самовдосконалення) виступають:

- протиріччя між «надситуативною активністю» та установкою виступає одним із можливих механізмів розвитку діяльності особистості (за В. О. Петровським);
- сам факт взаємодії суб'єкта зі світом, який в свою чергу може ініціювати розвиток деякої «невикористаної резервної зони функціональних можливостей» (останні потенційно мають в собі джерело розвитку особистості) — також може бути мотивуючим джерелом професійного самовдосконалення (за О. Г. Асєєвим);
- механізм розходження (невідповідності, протиріччя) між операційно-технічною і мотиваційно-потребнісною сторонами діяльності (за Д. Б. Ельконіним і Б. С. Братусем).
- саморушійною силою розвитку особистості є дії суб'єкта (внутрішні) через зовнішні, що приводить до того, що суб'єкт цим (через ці дії) себе змінює (зокрема, відбувається трансформація потребнісно-мотиваційної сфери, психологічної регуляції діяльності тощо) (за С. Л. Рубінштейном і О. М. Леонтєвим);

- виникнення таких інтерперсональних потреб, які можна вдовольнити за допомогою вдосконалення якихось сторін своєї особистості. Ці потреби в ієрархії мотивів є (стають) центральними, стрижневими в особистості.

Вибірковість і спрямованість діяльності (як виду активності) суб'єкта залежать і визначаються його цінностями, цілями, установками, потребами, емоціями і минулим досвідом.

Отже, резюмуючи, можна констатувати, що процеси саморозвитку чітко й остаточно не підпорядковуються ані зовнішнім, ані внутрішнім детермінантам – від них ці процеси залежать лише деякою мірою. Тобто процес саморозвитку характеризується непростим, нелінійним детермінізмом, тому простежити, який фактор штовхає людину до самовдосконалення, самотворення, саморозвитку, чи, навпаки, що саме гальмує цей процес, надзвичайно складно.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – Научно-практическое объединение «Прагма», 1993. – 175 с.
3. Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: сб. матер. Межд. конф. 8-9 сентября 1992 г., Одесса. – Т. 2. – Одесса, 1992. – 295 с.
4. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьного психолога / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74-83.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
6. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – [издание 2-е, испр. и доп.] – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
7. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / Владимир Георгиевич Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
9. Афанасьев В. Г. О целостных системах / Виктор Григорьевич Афанасьев // Вопросы философии. – 1980. – № 6. – С. 62-78.
10. Балл Г. А «Мотив»: уточнение понятия / Георгий Алексеевич Балл // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 56-65.
11. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 240 с.
12. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психологов / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – Вып. 5. – С. 78-86.
13. Бодалев А. А. Акме – эффект личностного самоощущения в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / Алексей Александрович Бодалев // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 59-65.

14. Бодров В.А. Психологическое исследование проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала — М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. — С. 3-26.
15. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Лидия Ильинична Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М.: Просвещение, 1972. — С. 7-44.
16. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. — М.: Независимая фирма «Класс», 2001. — 336 с.
17. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Борис Сергеевич Братусь // Вестник МГУ, 1980. — №2. — С. 3-13. — (Сер.14: Психология).
18. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Федор Ефимович Василюк. — М.: МГППУ; Смысл. — 2003. — 240 с.
19. Вахромов Е.Е. Вершины жизни и пути их достижения: самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Евгений Евгеньевич // Прикладная психология и психоанализ — 2001. — №4; 2002. — №1, №2.
20. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казиса Вилюнас. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 228 с.
21. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии / Василий Васильевич Давыдов // Психологический журнал. — 1988. — №4. — С. 22-31.
22. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. — М., 1995. — 208 с.
23. Дубровина И.В. Предмет и задачи школьной психологической службы / И.В. Дубровина // Вопросы психологи. — 1988. — №5. — С. 47-54.
24. Емельянов Ю. Н Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. — 167 с.
25. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — №6. — С. 35-44.
26. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. — М.: Языки славянских культур, 2010. — 592 с.
27. Иванченко Г.В. Идея совершенства в психологии и культуре / Г.В. Иванченко. — М.: Смысл, 2007. — 255 с.
28. Климов Е.А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
29. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римантас Кочюнас // пер. с лит. — М.: Академический проект, 2000. — 240 с.
30. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 583 с.
31. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности: монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 486 с.
32. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. — К.: Либідь, 2006. — 360 с.
33. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. — К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
34. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация / Мераб Константинович Мамардашвили. — М.: Издат-во «Логос», 2004. — 272 с. — (Тексты и беседы).

35. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Гардарика, 1996. — 308 с.
36. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Харольд Маслоу // [пер. с англ.]. — [2-е изд., испр.] — М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. — 496 с.
37. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. — 1998. — № 2. — С. 79-97.
38. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй // [пер. с англ. Т. К. Кругловой]. — М.: Независимая фирма «Класс», 1994. — 144 с.
39. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов. / С. И. Ожегов. — [изд. десятое, стереотип.]. — М.: Сов. энциклопедия, 1973. — 846 с.
40. Оллпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Гордон Оллпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.
41. Основи практичної психології / [за ред. В. Панка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.]. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
42. Поваренков Ю. П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков // Звезды ярославской психологии / [под ред. В. В. Козлова]. — Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. — С. 195-218.
43. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М.: Наука, 1976. — 340 с.
44. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т. М. Титаренко]. — К.: Агропромвидав України, 1998. — 348 с.
45. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [пер. с англ.] / Дж. Равен. — М.: Когито-Центр, 2002. — 220 с.
46. Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 3. — С. 88-95.
47. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. — 480 с.
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. — Москва: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
49. Санникова О. П. Некоторые аспекты формирования личности психолога-практика / Ольга Павловна Санникова // Феноменология личности: [избранные психологические труды]. — Одесса: СМЛ, 2003. — С. 73-75.
50. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2000. — 234 с.
51. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
52. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография / В. А. Татенко — К.: Просвита, 1996. — 406 с.
53. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер // пер. с англ. — М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. — 88 с. — (вып. 1).
54. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие / А. Р. Фонарев. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. — 240 с.
55. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.
56. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / [пер. с англ./ общ. ред. Г. В. Бурменской]. — М.: Издательская группа «Прогресс» — «Универс», 1993. — 480 с.

57. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології: підруч. [для студентів вищих закладів освіти] / під ред. В. Панка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої. — К. : Либідь, 1999. — С. 242-249.
58. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Юрий Михайлович Швалб. — К. : Милениум, 2003. — 152 с.
59. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития / Даниил Борисович Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6-20.
60. Deci E. The General Causality Orientations scale: Self-Determination in Personality / E. Deci, R. Ryan // J. of Research in Personality. — V. 19. — 1985. — p. 109-134.

ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

1. Вплив криз професійного становлення на процес учбово-професійної самореалізації особистості

Професійне становлення особистості — це процес розвитку, в якому можна виділити певні стадії. Часто перехід від однієї стадії до іншої супроводжується кризами професійного становлення — недовгими за часом періодами кардинальної перебудови професійної свідомості, які можуть супроводжуватися змінами вектора розвитку. Тому значення критичних періодів у процесі розвитку (і зокрема, в процесі професіоналізації) особистості є тим питанням, яке постійно обговорюються в психології.

Процеси самореалізації молоді неможливо пізнати, не розглянувши вплив на них критичних періодів у житті людини. Адже критичні періоди відкривають для особистості нові можливості для психічного розвитку на наступному етапі онтогенезу [1; 3; 8; 13 та ін.]. Загальним мотивом, який змушує особистість розвивати свої здібності, покращувати себе, — є прагнення до росту і розвитку своїх здібностей. Одним із аспектів саморозвитку є самореалізація особистості, яка являє собою генетично притаманну людині, вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності, тенденцію реалізовувати і максимізувати свої таланти та здібності. Прояви самореалізації характеризується індивідуальною варіативністю і змінюється протягом онтогенезу, в тому числі і в процесі навчання в вищому учбовому закладі [10; 16; 17].

Тому необхідно проаналізувати сучасні уявлення психологів про вплив криз професійного становлення (нормативних, ненормативних і зверхнормативних) на процес учбово-професійної самореалізації особистості.

Як відомо, професійне становлення людини включається у її загальний особистісний розвиток. На думку багатьох вчених, професійне становлення — це розвиток особистості як суб'єкта фахової діяльності від початку формування професійних намірів до завершення активної професійної праці [2; 3; 6; 7].

Основний зміст критичних періодів складає перебудова соціальної ситуації розвитку, яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов [5]. Зрозуміло, що в процесі професійного становлення особистості (як і в будь-якому іншому аспекті її розвитку) виникають протиріччя двох видів: внутрішньоособистісні і між особистістю та зовнішніми умовами її професійного розвитку. Загострення цих протиріч і провокує кризу професійного становлення.

Розкрити сутність як психологічних, так і професійних криз неможливо без розгляду провідної діяльності. Провідна діяльність за Л. С. Виготським, Д. Б. Ельконіним, О. М. Леонтьєвим, має наступні ознаки: це діяльність, всередині якої виникають і диференціюються інші, нові види діяльності; це діяльність, в якій формуються чи перебудовуються часткові психічні процеси; це діяльність, від якої залежать основні психологічні зміни особистості — психологічні новоутворення розвитку [5]. Тобто провідна діяльність визначає характер психічного розвитку людини на певному етапі. В ній розвиваються новоутворення, які характерні для даного віку. Ці новоутворення приходять в протиріччя зі старою соціальною ситуацією розвитку (яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов), руйнують її і будують нову, яка в свою чергу відкриває нові можливості для психічного розвитку в наступному періоді. Отже, така перебудова соціальної ситуації розвитку і складає основний зміст критичних періодів.

Важливу роль кризам надають багато вчених. Ще Л. С. Виготський говорив про існування криз психічного розвитку. Він розумів їх як зосередження різких та радикальних змін, зрушень і переломів у формуванні особистості дитини. На його думку, криза — це переломний пункт у нормальному перебігу психічного розвитку. Л. С. Виготський підкреслює, що криза виникає у випадку завершення певного циклу розвитку та переходу до іншого циклу і характеризує її як ланцюжок внутрішніх змін дитини при відносно незначних зовнішніх змінах [1; 5]. Зауважимо, що Л. С. Виготський застерігав від однобічного негативного сприймання криз вікового розвитку, зазначаючи, що негативний зміст розвитку в ці періоди є тільки зворотною або тіннювою стороною позитивних змін особистості, що складають основний зміст критичного віку [1].

Поглиблюючи ідеї Л.С. Виготського, Л.І. Божович вбачала сутність кризи у зміні потреб і спонук, що детермінують поведінку дитини та, відповідно, у перебудові внутрішніх переживань [2; 5]. Основний зміст критичних періодів, на її думку, складає перебування соціальної ситуації розвитку, яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов.

На існування криз у процесі професійного становлення вказують Л.І. Анциферова, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарьов та ін. [1; 3; 4; 9; 18]. Так, А.К. Маркова підкреслює, що кризи можуть відбуватися не один раз впродовж всього життя. Професійні кризи, як вона вважає, виникають на стику окремих періодів, наприклад, на етапі переходу на нову посаду всередині професії, при перекваліфікації. Кризи також можуть бути викликані внутрішніми причинами. Такі кризи виникають тоді, коли «старе» в професійній праці вже не вдовольняє, а «нове» ще не знайдено. Наступна ймовірна причина виникнення кризи: творчі знахідки працівника зустрічають зовнішній супротив у професійному середовищі (з боку колективу чи керівництва) [9, с. 308]. Ці кризи часто протікають непомітно, але перебудова окремих смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція професійної позиції ведуть до змін взаємовідносин з оточуючими людьми, до зміни способів виконання діяльності, а в окремих випадках — і до зміни професії.

Цікаву точку зору на професійну кризу висловив А.Р. Фонарьов. Він вважає, що криза є певною індивідуально-особистісною формою психологічної регуляції діяльності, після якої людина може піднятися до особистісної форми регуляції (що означає прогрес у розвитку) чи може повернутися до індивідуальної форми регуляції (що свідчить про регрес у розвитку). Але в обох випадках виникає нова ціннісна система, за посередництва якої можна відновити цілісність особистості і набути смисл життя [18].

На наш погляд, дуже вдало типологію криз професійного становлення запропонувала Е.Е. Симанюк. Вона виокремила такі типи криз: 1) нормативні кризи, які обумовлені логікою становлення особистості; 2) ненормативні кризи, які викликаються випадковим чи несприятливим збігом обставин; 3) зверхнормативні (екстраординарні) кризи (чи кризи самоактуалізації) [14]. Цей же автор виділяє дві групи чинників, які ініціюють кризи професійного становлення: 1) об'єктивні — зміна способів ви-

конання діяльності, зміна соціальної ситуації розвитку, вікові психологічні і психофізіологічні зміни, професійні деформації і стагнація, погіршення чи покращення соціально-економічної ситуації, випадкові події та ін.; 2) суб'єктивні — внутрішні умови розвитку особистості (інновації, невдоволеність соціальним і професійним статусом, почуття зупинки в розвитку, повна заглибленість в професійну діяльність).

Про кризи, які є неодмінним атрибутом професійного становлення людини, говорив Е.Ф. Зеєр. Він підкреслював, що професійне становлення (як всякий процес, що розвивається) супроводжується деструктивними змінами: кризами, стагнацією та деформаціями особистості [3]. Аналогічну тезу щодо деструктивної функції криз професійного розвитку висловив і М.О. Голиков: криза призводить до деструкцій і деформацій структури особистості вчителя [4].

На важливість криз, які розділяють життєвий шлях на етапи й змінюють спосіб детермінації процесів розвитку, звертає увагу в своїх працях Т.М. Титаренко [15]. Вона вважає, що життєві кризи є не тільки рушійною силою особистісного зростання, особистісної світобудови, а й є індикатором особистісного зростання. Саме у критичній життєвій ситуації людина «постає перед необхідністю реставрації, модифікації не окремих планів, цінностей, стосунків, діяльностей, а цілого світу як такого», а тому «життєву кризу можна розглядати як нормальне, закономірне і доцільне явище, механізм неперервності у процесі особистісного розвитку, що забезпечує якісно новий рівень світобудови, можливість появи нової життєвої стратегії, конструктивнішого життєвого задуму» [15, с. 186]. Кризова ситуація допомагає усвідомити свій життєвий задум, дає можливість побачити власне минуле, теперішнє й майбутнє водночас, пережити їх нерозривний зв'язок, обумовленість одне одним. Кризова ситуація провокує перегляд життєвого сценарію як такого, початок «нового життя», апробацію нової форми самореалізації.

Наукові уявлення про феномен психологічної кризи і психологічні механізми виходу із неї поглиблює П.В. Лушин. Розглядаючи неконгруентність як призупинення актуальних переживань, він називає (як основну) її причину — необхідність переоцінити основи власних дій і відповідно доповнити чи змінити уявлення про себе — Я-образ (що і складає суть особистісного зростання [7]. На його думку, виникнення некон-

груентності викликається змінами умов розвитку, що проявляється в автоматичній адаптивній реакції індивіда. Певна суперечність у поведінці звертає на себе увагу суб'єкта, що й призводить до призупинення переживань й формування умов для аналізу власної поведінки та відповідного подолання неконгруентності. Таким чином, «неконгруентність відображає перехідні умови розвитку особистості і, по суті, є його призупиненням з метою корекції «Я-образу» [7]. Тобто неконгруентність (призупинення переживань) дає можливість (вірніше, час) особистості скоригувати свою Я-концепцію, а це в свою чергу допомагає конструктивному виходу із кризи.

Треба зазначити, що поняття конгруентності є одним із основних у теорії особистісно-центрованого підходу К. Роджерса, який, як і багато його послідовників, інтерпретує неконгруентність як деструктивний феномен. На противагу такій точці зору, П. В. Лушин, базуючись на філософії конструктивізму та теорії змін Т. Куна і І. Пригожина, доводить конструктивну роль неконгруентності в особистісному зростанні індивіда.

Водночас процес особистісного розвитку не завжди протікає однозначно. Так, П. В. Лушин зауважує, що якщо умови розвитку змінюються радикально та несподівано, то це зумовлює призупинення у розвитку і навіть дезінтеграцію. На шляху особистісного зростання (який, треба підкреслити, ніколи не є рівномірно поступальним) виникають об'єктивні та суб'єктивні перешкоди, подолання яких саме по собі обумовлює просування вперед. Процес розвитку прокладає собі шлях через численні відхилення, зміни, обмеження й перешкоди.

Глибоке розуміння сутності процесу розвитку особистості знаходимо у К. Юнга. Він вважав, що розвиток особистості (як рух в напрямку самореалізації) відбувається за допомогою інтеграції різних елементів особистості і досягнення рівноваги. Дуже сучасно звучить його думка про те, що етапи розвитку особистості не є простою послідовністю: процес індивідуалізації може бути представлений спіраллю, в якій людина знову і знову повертається (стикається чи змушена повертатися) до старих проблем та питань. Але на новому, більш високому, витку спіралі ці питання постають кожного разу у все більш складній і в той же час тонкій формі. В результаті — людина повинна стати собою, повинна знайти власну індивідуальність, той центр особистості, який однаково віддалений від свідомого і несві-

домого. І К. Юнг наголошує, що особистість повинна прагнути до цього ідеального центру, до якого її спрямовує природа людини [20].

На непересічне значення кризових явищ у процесі розвитку особистості звертали увагу і представники гуманістичної психології. Нагадаємо, що життя людини в цьому науковому напрямку психології трактується як процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей та здібностей, яке закладено в людині генетично. Напрямок розвитку — рух людини і його «Я» до цілісності. Тобто рушійною силою розвитку особистісного потенціалу людини є вроджене прагнення до самоактуалізації, до реалізації своїх здібностей. І цей рух людини вперед не зменшує, а збільшує напругу в системі «людина-довкілля» і, таким чином, змушує особистість до пошуку нових стимулів та можливостей психологічного зростання [10; 11; 17]. Таким чином, зміни в особистості для психологів-гуманістів є важливою складовою уявлень про суть людини.

Ще більш важливу роль конфліктам і кризам надає в своїй теорії Е. Еріксон. Розглядаючи особистість як об'єкт впливу соціальних і історичних сил, він прискіпливо розглядає динаміку розвитку Его протягом життєвого циклу. На його думку, Его в своєму розвитку проходить декілька стадій, розгортання яких зумовлено взаємодією біологічних (біологічного дозрівання індивіда) і соціальних чинників (зокрема, соціальних зв'язків, які постійно розширюються). Е. Еріксон підкреслює, що кожна психосоціальна стадія супроводжується кризою, яка виникає як наслідок досягнення особистістю певного рівня психологічної зрілості і виконання соціальних вимог, притаманних даній стадії. За Е. Еріксоном, криза — це точки напруження, які породжуються конфліктом розвитку особистісного «Я», це поворотний момент у житті людини. Вчений розглядає кризу не лише як життєву катастрофу (яка руйнує особистість), а й як період розвитку, що стимулює до змін і зростання особистості. Він вважає, що активність особистості під час кризи формує наслідки її переживання — конструктивні чи деструктивні. При використанні слова «криза» Е. Еріксон підкреслює не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості та зростаючих потенцій [17; 19]. Тому кризи і конфлікти відіграють життєво важливу роль, оскільки якість їх розв'язання може визначити подаль-

шу лінію розвитку особистості, сприятливу чи несприятливу для самоактуалізації [19].

Розглядаючи юнацький період онтогенезу, Е. Еріксон вживає поняття «криза ідентичності». Ця криза означає нездатність молоді людини обирати кар'єру, стиль життя, означає наявність принизливого почуття безглуздя, безцільності існування [19].

Поглиблюючи ідеї Е. Еріксона, вітчизняні психологи Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко описують кризу ідентичності в студентському віці як зіткнення цінностей, інтеріоризованих в ранній юності, з тими цінностями, що формуються у вищій школі через ідентифікацію себе з професійною моделлю [16].

В окремих студентів у навчально-професійної діяльності виникають кризові ситуації, які спричинюються несприятливими особливостями організації навчального процесу у вищій школі. Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко підкреслюють, що детермінантами цих криз можуть стати зовнішні фактори на кшталт неправильних настанов викладачів університету.

Зокрема, у першокурсників досить розповсюдженою є криза професійного вибору, яка розгортається через дисонанс між несвідомо вибраною професією та необхідність отримання вищої освіти. Зауважимо, що в реальному житті в момент вибору своєї професії завжди існує ймовірність помилки, оскільки мотивом вибору можуть бути не лише здібності, а значно частіше обставини, прагматичні мотиви, випадковість. Зрозуміло, що і при неправильному виборі з часом відбувається адаптація до обраної професії, проте її невідповідність потенціалу розвитку значно гальмує процес самореалізації особистості, що згодом проявляється в професії у «синдромі вигорання», а в житті — в «кризі середини життя».

Широковідомим є той факт, що на стадії професійної освіти багато хто із студентів переживає розчарування в професії, яку отримують. У них виникає невдоволення окремими предметами, знижується інтерес до навчання, pojawiaються сумніви в правильності професійного вибору тощо. Як правило, ця криза вибору професії чітко проявляється в перший, третій і останній роки навчання [14; 16]. На 1 курсі спостерігається криза очікування (зіткнення очікувань нещодавніх абітурієнтів щодо обраної професії з учбовими буднями першого курсу). На 3 курсі спостерігається криза ревізії і корекції професійного вибору і на 5 курсі — криза працевлаштування (планування кар'єри, по-

шук місця роботи): всі психічні властивості, здібності та риси переоцінюються з точки зору їх практичного застосування в професійній сфері, в світлі поставлених життєвих завдань.

Багато старшокурсників переживають кризу побудови планів на майбутнє, напрацьовуючи подальші життєві перспективи з максималістських і перфекціоністських позицій. Конструктивне подолання цих криз сприяє подоланню неусвідомленої залежності, кращому пізнанню себе та формуванню змістовної і чіткої Я-концепції [16].

На думку цих вчених можна виокремити наступні шляхи подолання кризи ідентичності: 1) усвідомлення власних змін, посилення рефлексії; 2) довірливі стосунки з авторитетом (викладачем, другом); 3) власна конструктивна позиція, здатність ставити мету, вирішувати та виконувати рішення; 4) перегляд системи цінностей, перебудова її ієрархії; 5) керівництво своїм емоційним станом [4]. До речі, криза професійного навчання — це явище загострення протиріч професійного становлення особистості на етапі її фахового навчання, що супроводжується зростанням тривожності, фрустрованості, вразливості та викликає перебудову свідомості та поведінки потенційного суб'єкта праці.

Зауважимо, що кризи професійного самовизначення в студентському віці пов'язані, в тому числі, і з тим, що у молодих людей ще не було часу на пробу своїх сил у різних видах діяльності. Свій професійний вибір багато хто із них здійснює під впливом оточуючих і різноманітних соціально-економічних обставин. За невеликим виключенням дана криза «перемагається» заміною учбової мотивації на соціально-професійну. Побороти цю кризу допомагає і логіка розгортання учбового процесу у вузах: професійна спрямованість учбових дисциплін посилюється із року в рік, і це певною мірою знижує невдоволеність майбутньою професією [3; 15]. Науковці підкреслюють повільний характер цієї кризи. Але зміна соціальної ситуації розвитку і перебудова учбово-пізнавальної діяльності в професійно-орієнтовану дозволяє виділити цю кризу в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості [13].

У кожному індивідуальному випадку логіка цих змін (які відбуваються в ході переборення криз) є самобутньою і пов'язана з конкретними проблемами, переживаннями, ситуаціями, обставинами життя людини. В результаті змін особистість

звільнюється від ситуацій, виникає відчуття повноти буття й водночас свободи щодо власного життя.

Явище адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ вивчалось багатьма вченими (зокрема, Н.Є. Герасимовою, В.А. Демченко, Л.В. Литвиною, О.Г. Мороз та іншими). В науці склалося уявлення, що адаптація першокурсників розгортається на основі нової соціальної ситуації розвитку. Змістом адаптації стає руйнування раніше сформованих стереотипів і напрацювання нових когнітивних та поведінкових схем. Якщо це відбувається повільно, неефективно, складається типовий сценарій для розгортання кризи [2; 6; 8; 12].

Ситуація ускладнюється й необхідністю проходження першокурсником різних форм адаптації. Зокрема, О.Г. Мороз розрізняє такі форми адаптації студентів першого курсу до умов навчання у ВНЗ: 1) формальна адаптація (яка проявляється у пристосуванні до умов навчального закладу, структури вищої школи взагалі, вимог, які постають перед студентом); 2) соціально-психологічна адаптація (як процес внутрішньої інтеграції студентської академічної групи, пристосування до нового соціального оточення, різкий перехід юнака до самостійного життя); 3) дидактична адаптація (яка пов'язана з опануванням першокурсником нових методів і змісту навчально-професійної діяльності); 4) особистісно-психологічна адаптація (що зумовлює прийняття молодою людиною своєї нової соціальної позиції – студента й опанування ролі майбутнього фахівця) [14]. Порушення бодай однієї форми адаптації може привести до кризи. Зрозуміло, що за деякими даними більше половини студентів першого курсу можна вважати дезадаптованими [9; 16].

Багато вчених звертають увагу на взаємозв'язок між перебігом адаптації першокурсників і характеристиками їх Я-концепції (зокрема, їх самооцінки, рівня домагань і характеру прийняття себе) [12; 15; 18]. Так, В.А. Демченко дослідила, що найнижчу особистісну адаптацію демонструють першокурсники з низькою самооцінкою, а найвищу – з помірно високою усвідомлюваною самооцінкою [13]. Важливість ролі Я-концепції студента, зокрема його самооцінки у процесі успішного пристосування до умов майбутньої професійної діяльності, підкреслюють такі вчені, як Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко [16].

О.А. Столярчук, дослідивши особливості професійного навчання у ВНЗ, описує кризу адаптації, яка розгортається на по-

чатку професійного навчання [13]. Кризу адаптації ця дослідниця розглядає як першу кризу професійного навчання, яка змінюється переживанням студентами криз апробації та фахової готовності. Маючи соціальне підґрунтя, ці кризи виступають внутрішньою умовою для формування самооцінки майбутніх учителів. Криза адаптації є різновидом криз професійного становлення. Нормативний характер цієї кризи виявляється в тому, що вона проявляється у більшості майбутніх суб'єктів праці на початку їх фахового навчання.

О.А. Столярчук, розвиваючи тезу вчених (зокрема Ю.П. Поваренкова, Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко) про переживання студентами кількох криз професійного навчання, окрім кризи адаптації, виокремлює кризу апробації (яка розгортається на третьому курсі і спричинюється проходженням студентом активної педагогічної практики) і кризу фахової готовності (яка є характерною для студентів випускного курсу і зумовлюється перспективами складання державних іспитів та початку професійної діяльності).

Психологічне подолання криз розглядається як складний, багатоплановий і багаторівневий процес [2; 6; 7; 8]. Наприклад, Є.О. Вербан, досліджуючи кризи юнацького віку, показала, що вони вирішуються за допомогою великої кількості способів і стратегій. Вибір особистістю цих стратегій і способів визначається суб'єктивним значенням ситуації, що переживається та відповідає переважно одному із завдань: розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, корекції самооцінки або регулюванню взаємовідносин з людьми. Зокрема, Є.О. Вербан виокремлює способи подолання криз юнаками через: перетворюючу стратегію; стратегію смисло- і цілеутворення; стратегію самовдосконалення; стратегію подолання за допомогою інших людей [13].

Як стверджує Е.Ф. Зеєр, кризи фахового навчання можуть долатись за умов використання студентом однієї з двох базових стратегій, а саме конструктивної чи деструктивної [3]. Ознаки конструктивної стратегії: а) переважання внутрішнього прагнення до професійного становлення, саморозвитку над зовнішніми вимогами; б) кристалізація та зміцнення професійно спрямованої мотивації навчання; в) конкретизація та диференціація професійного Я-образу і самооцінки. Деструктивна стратегія переживання кризи фахового навчання

характеризується такими ознаками (виявами): а) домінування зовнішніх чинників професійного становлення — вимог батьків, викладачів; б) девальвація професійно спрямованої мотивації навчання; в) дифузія (розмитість, невизначеність) професійної Я-концепції.

Обрана студентом стратегія переживання кризи фахового навчання впливає на перебіг професіоналізації. Так, використання конструктивної стратегії під час кризи адаптації викликає вироблення системного та систематичного підходу до навчально-професійної діяльності, формування професійно орієнтованої мотивації навчання, започаткування високої професійної самооцінки. А деструктивна стратегія переживання даної кризи провокує домінування мотивації уникнення невдач у навчанні («вчитись, аби не виключили»), досягнення ситуативного успіху («хоч би отримати стипендію»). Все це ускладнює формування професійної Я-концепції, в тому числі призводить до обмеження професійної самооцінки лише навчальною самооцінкою [13]. Очевидно, що вибір стратегії переживання студентом криз фахового навчання залежить не тільки від внутрішніх чинників (наприклад, мотивації вибору професії, особистісної самооцінки, адаптивних можливостей), а й від зовнішніх (серед яких вагому роль відіграє емпатійне, підтримуюче ставлення викладачів) [12; 14; 16].

Психологи звертають також увагу на неминучість переживання особистістю криз. Зрозуміло, що і наявність кризи, і характер її перебігу залежать від індивідуальності людини та конкретних життєвих обставин. Наприклад, перебіг кризи може бути м'яким і локальним за умов вчасного розв'язання протиріч, що її детермінують. О. М. Леонтьєв підкреслював, що в дійсності кризи не є обов'язковими супутниками психічного розвитку. Він вважав, що неминучими є не кризи, а переломи, якісні зрушення в розвитку. А сама криза — це свідчення відсутності своєчасних зрушень у розвитку [5].

Ф. Є. Василюк запропонував чотири послідовні стадії розвертання кризи: 1) первинне зростання напруження, що стимулює звичні способи вирішення проблем; 2) подальше зростання напруження в умовах безрезультатності цих способів; 3) ще суттєвіше зростання напруження, що потребує мобілізації зовнішніх і внутрішніх джерел; 4) підвищення тривоги та депресії, почуття безнадійності та немічності, дезорганізація

особистості. Закінчення кризи може відбутися на будь-якій стадії, якщо усувається небезпека чи знаходиться певне рішення проблеми [1].

Резюмуючи, можна сказати, що якість розв'язання криз має велике значення для створення сприятливих чи несприятливих умов для самореалізації: конструктивно переживаючи такі кризи, особистість підіймається на більш високий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво і професійно більш компетентною.

2. Особливості самореалізації особистості в умовах переживання криз професійного навчання

Вважається, що критичні періоди відкривають для особистості нові можливості для психічного розвитку на наступному етапі онтогенезу [1; 3; 8; 14 та ін.]. Кризи професійного становлення (як недовгі за часом періоди кардинальної перебудови професійної свідомості) можуть супроводжуватися змінами вектора розвитку. Зрозуміло, що процеси самореалізації молоді неможливо пізнати, не розглянувши вплив на них критичних періодів у житті людини. Як вже було сказано, *самореалізація* (як один із аспектів саморозвитку) являє собою генетично притаманну людині, вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу в різних сферах життєдіяльності, тенденцію реалізовувати і максимізувати свої таланти та здібності. Прояви самореалізації характеризується індивідуальною варіативністю і змінюється протягом онтогенезу, в тому числі і в процесі навчання в вищому учбовому закладі.

На думку багатьох вчених, професійне становлення — це розвиток особистості як суб'єкта фахової діяльності від початку формування професійних намірів до завершення активної професійної праці [3; 14; 18]. Як і в будь-якому аспекті розвитку особистості, в процесі професійного становлення виникають протиріччя двох видів: внутрішньоособистісні і між особистістю та зовнішніми умовами її професійного розвитку. Загострення цих протиріч і провокує кризу професійного становлення.

У даній частині роботи представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між особливостями переживання кризи та складовими самореалізації особистості. Одним із завдань *емпіричного дослідження* було виявити зв'язки між

рівнем переживання нормативної кризи навчання і рівнем учбово-професійної самореалізації особистості. Рівень *переживання кризи* в даній роботі вимірюється за допомогою методик: діагностики рівня соціальної фрустрованості і виміру учбової тривожності (шкала соціально-ситуаційної тривоги Кандаша). На основі дослідження рівня соціальної фрустрованості було виокремлено 3 групи досліджуваних (за показником рівня особистісної фрустрованості). Автором було виокремлено 3 складові учбово-професійної самореалізації особистості: когнітивно-цільова; мотиваційна; поведінкова. *Когнітивно-цільова* складова вимірюється за допомогою опитувальника М. С. Пряжнікова і Н. Р. Молочникова. Мотиваційна складова вимірюється за допомогою методики визначення мотивів учбово-професійної діяльності (Е. П. Ільїна). Поведінкова складова вимірюється за допомогою «Методики вивчення комунікативних установок особистості» і методики виміру копінг-поведінки в складних ситуаціях (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер — адаптація Т. А. Крюкової). В дослідженні взяли участь 120 студентів-психологів 3 курсу.

Аналіз результатів виявив статистично значимий зв'язок між компонентами переживання кризи та когнітивно-цільовою складовою учбово-професійної самореалізації особистості. Причому всі виявлені зв'язки мають обернено-пропорційний характер, що вказує на значимість переживання кризи для цієї складової учбово-професійної самореалізації: переживання нормативної кризи навчання свідчить про наявність сильної тривоги і хвилювання і, відповідно, низький рівень професійної перспективи та рівень самооцінки реалізації життєвих цілей особистості.

Аналіз емпіричних даних також виявив тісний зв'язок між переживанням нормативної кризи та мотивами учбово-професійної діяльності. Так, встановлено прямі зв'язки між показниками переживання нормативної кризи учбово-професійної діяльності та прагматичними мотивами і мотивами уникнення неприємностей. А обернено-пропорційні зв'язки виявлено між показниками переживання кризи та професійними, пізнавальними, процесуально-змістовними мотивами та мотивом особистого престижу.

Відтак можна припустити, що переживання кризи активізує мотиви, які не пов'язані з далекою перспективою — стати висо-

кокваліфікованим спеціалістом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати глибокі знання, отримувати задоволення від процесу навчання, досягнути поваги викладачів, бути прикладом для однокурсників, поваги батьків та оточуючих. Для осіб з високим рівнем переживання кризи більш важливою є близька перспектива – уникання неприємностей, які можуть бути пов'язані з учбовим процесом (відвідування лекцій, виконання вимог викладачів тощо). Процес навчання при такому рівні переживання кризи набуває сенсу лише для отримання стипендії і диплома.

Підтвердженням цього припущення є також відсутність кореляції між самооціночним видом тривожності та мотивом особистого престижу. Оскільки в запитаннях, які спрямовані на встановлення самооціночного виду тривожності, дізнаються про тривогу щодо майбутнього та сприймання себе на фоні інших, це свідчить про те, що ці досліджувані не сприймають власні досягнення, у них відсутні оцінки цих досягнень та інтеграція їх у власний образ.

У дослідженні також розкрито кореляційні зв'язки між комунікативними установками та показниками переживання нормативної кризи. Отримані результати дають можливість зробити наступні висновки: переживання нормативної кризи навчання активізує дитячу позицію особистості (або дитячий еґо-стан), відчужену та конфліктну комунікативні установки і стає на заваді формуванню батьківського та дорослого еґо-станів. Окрім того, таке переживання кризи перешкоджає прояву формальної комунікативної установки. Варто зазначити, що не встановлено кореляцій між показниками переживання нормативної кризи навчання та гармонійної комунікативної установки.

Якщо згадати, що основними рисами дитячої позиції особистості є підвищена емоційність, нестриманість і нестійкість в стресі, тривожність, невпевненість, безпомічність, залежність від підтримки і опіки оточуючих, необачність, безпечність, непрактичність, конформізм і нонконформізм, нестійкість і неадекватність самооцінки, уникання відповідальності (виражена екстернальність) і недисциплінованість, слабкі вольові якості, то встановлені зв'язки між рівнем прояву дитячої позиції та переживанням нормативної кризи стають цілком зрозумілими. Також зрозумілим стає і встановлений обернений

зв'язок з іншими его-станами, оскільки і для его-стану дорослого і для его-стану батька є властивим принциповість, старанність і наполегливість при виконанні завдань, які доручено, що для домінуючого его-стану дитини є недопустимим.

Нагадаємо також, що основними рисами дитячої позиції виступають потенційно високі – психічна невірноваженість і готовність до асоціальної поведінки (як наслідок емоційної і психічної незрілості), а також установка на залежність і підтримку (як наслідок досвіду прийняття відповідальних рішень). Відповідно, логічним є і встановлений зв'язок між конфліктною комунікативною установкою та показниками переживання нормативної кризи особистості.

Досить цікавим є встановлений зв'язок між показниками переживання кризи та відчуженою комунікативною установкою. Він свідчить про те, що для особистості юнацького віку вже не є характерною повна залежність від оточуючих та потреба в їх підтримці у кризі. Навпаки, досліджувані намагаються самостійно шукати позитивні моменти в кризі та способи її подолання.

Варто також звернути увагу і на відсутність зв'язку між показниками переживання нормативної кризи та гармонійною комунікативною установкою. Гармонійний тип спілкування представляє собою комунікативно-поведінковий стиль, для якого характерна стратегія реалізації творчого початку у спілкуванні, іншими словами – орієнтація особистості (підсвідома чи свідомо) на саморозкриття, ріст і розвиток її як суб'єкта спілкування. Отже, на основі встановленого зв'язку можна припустити, що для осіб юнацького віку переживання нормативної кризи не відбивається на гармонійному типі спілкування.

Аналіз зв'язків між копінг-поведінкою (її видами) в складних ситуаціях як поведінкової складової учбово-професійної самореалізації та показниками переживанням нормативної кризи навчання показав наявність: обернено-пропорційних зв'язків між цими показниками та копінгом, орієнтованим на завдання; та прямо-пропорційних зв'язків між цими показниками та копінгами, орієнтованими на емоції та уникання.

Нагадаємо, що копінг-поведінка в важких ситуаціях, яка орієнтована на вирішення цих ситуацій, характеризується тим, що людина, стикаючись з будь-якою проблемою, в першу чергу зосереджується на ній і думає, як її можна вирішити. При

цьому пригадуються способи вирішення аналогічних проблем, до яких вдавалися раніше; людина намагається вникнути в ситуацію, проаналізувати її, розробити кілька різних рішень проблеми, визначає напрямок дій, вирішує, що найважливіше робити в даний момент і робить те, що вважає найбільш необхідним в цій ситуації.

Копінг-поведінка, орієнтована на емоції, характеризується тим, що людина занурюється в свій біль і страждання, звинувачує себе за те, що опинилась в такій ситуації, звинувачує за нерішучість, за те, що не знає, як вчинити, тощо. Опинившись в стресовій ситуації, людина не знає, що робити, «заціклюється» на своїх відчуттях і через це дуже переживає, відчуває нервові напруження і роздратування, схильна відіграватися на інших.

Люди з домінуючою копінг-поведінкою, яка орієнтована на уникнення, намагаються різними способами відволіктися від проблеми, не думати про неї. Відповідно, реально вирішується проблема лише при застосуванні першого типу копінг-поведінки. Результати дослідження показали, що для особистості, яка бурхливо переживає нормативну кризу, не є властивим реальне вирішення проблеми. Ці досліджувані більш налаштовані на зміну емоцій та уникнення проблеми.

У результаті дослідження (за допомогою параметричного критерія t-Стюдента) було встановлено статистично значимі відмінності учбово-професійної самореалізації між групами досліджуваних з низьким та середнім рівнем переживання особистісної фрустрованості. Так було знайдено відмінність у показниках дитячої, батьківської, дорослої та формальної комунікативної установок. Причому для осіб з низьким рівнем особистісної фрустрованості є характерним домінування батьківської, дорослої та формальної комунікативних установок. Для осіб з середнім рівнем особистісної фрустрованості властивим є збільшення інтенсивності дитячої комунікативної установки, що свідчить про те, що в ситуації переживання середнього рівня особистісної фрустрованості для особистості є характерним регресія до більш ранніх етапів розвитку психологічної зрілості.

В осіб з середнім рівнем особистісної фрустрованості значно зростає і самооцінний вид тривожності, що є показником зростання відчуття суб'єктивного неблагополуччя особистості.

Підвищений рівень тривожності у досліджуваних може свідчити про їх недостатнє емоційне пристосування до тих чи інших соціальних ситуацій. Зрозуміло, що це також породжує невпевненість у собі та підвищує професійну фрустрованість.

Звернімо увагу, що професійна фрустрованість — це стан своєрідного «залипання» у важкій (фруструючій) ситуації, переживання відчаю та безпорадності у більшості навіть неважких ситуацій. Отже, можна сказати, що зростання особистісної фрустрованості призводить до формування установки на негативні переживання щодо напружених ситуацій усієї професійно-навчальної діяльності загалом.

Відповідно, для осіб з середнім рівнем особистісної фрустрованості притаманні і відмінності у моделі професійного самовизначення та професійного становлення. Наприклад, у них буде відмічатись нижчий рівень сформованості професійної перспективи та нижчі оцінки життєвих цілей та умов їх реалізації.

Для осіб з середнім рівнем особистісної фрустрованості також є характерним зниження важливості професійних, пізнавальних та процесуально змістовних мотивів, що свідчить про те, що прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом, засвоїти глибокі та стійкі професійні знання, отримувати інтелектуальне задоволення від процесу навчання відходять на другий план, починають втрачати своє значення.

При встановленні статистично значимої різниці у показниках представників груп з середнім та високим рівнем особистісної фрустрованості було відмічено посилення дитячої комунікативної установки і подальше зниження батьківської, дорослої та формальних комунікативних установок особистості, що підтверджує припущення, що переживання особистісної фрустрованості вказує на перебування особистості на ранніх етапах особистісної зрілості.

Також у осіб з високим рівнем переживання особистісної фрустрованості відмічається більше домінування конфліктної комунікативної установки особистості. Оскільки особистість, яка обирає таку установку, вступає в спілкування як агресивний захисник власних чи групових інтересів, цілей, уявлень і думок та активно заперечує можливість компромісів у стосунках з партнерами і часто загострює проблеми, які є в неї, то можна стверджувати, що особи з високим рівнем особистісної фру-

строваності сприймають зовнішнє середовище як загрозове і конфліктогенне.

Для осіб з високим рівнем особистісної фрустрованості є характерним також суттєве зниження застосування стратегій подолання, спрямованих на вирішення завдання. Тобто для таких людей знижуються можливості продуктивного перетворення проблемної ситуації з метою реального її вирішення. Подолання здійснюється лише за рахунок зміни емоцій чи через уникнення неприємностей.

Для осіб з високим рівнем особистісної фрустрованості властиве також подальше зниження важливості професійних, пізнавальних та процесуально змістовних мотивів. Знижується значущість і мотиву особистого престижу — для студента вже неважливим є повага викладачів, батьків, однокурсників тощо. Натомість зростає вага мотивів уникання неприємностей та більшого значення набувають прагматичні мотиви. До навчально-професійної діяльності таких людей спонукають прагнення отримувати стипендію та бажання мати диплом вузу.

Розгляд статистично значимих відмінностей у показниках двох груп діаметрально протилежних за рівнем переживання особистісної фрустрованості (груп з низьким і високим рівнем переживання) показав наступне. Якщо для осіб з низьким рівнем особистісної фрустрованості домінуючою позицією у спілкуванні є доросла позиція, то для осіб з високим рівнем — дитяча позиція. Якщо переважаючими комунікативними установками для осіб з низьким рівнем особистісної фрустрованості є гармонійна установка, а конфліктна та відчужена комунікативні установки практично не представлені, то для осіб з високим рівнем особистісної фрустрованості домінуючою стає конфліктна комунікативна установка, а прояв конфліктної та відчуженої значно зростає.

Особливості долаючої (копінгової) поведінки також яскраво ілюструють відмінності цих груп. Досліджуваний з низьким рівнем особистісної фрустрованості при зіткненні з проблемною ситуацією спрямований на її вирішення (наприклад, розробляється план, згідно з яким відбувається пошук і застосування способів розв'язання проблем). Досліджуваний з високим рівнем особистості буде усілякими способами уникати проблеми, оскільки сумнівається у спроможності її вирішити. Отже, переживання особистісної фрустрованості підвищує

самооціночний вид тривожності, професійну фрустрованість, знижує сформованість професійної перспективи та оцінки життєвих цілей особистості й умов їх реалізації. Можна припустити, що особистість з високим рівнем особистісної фрустрованості втрачає сенс життя, сенс професійної діяльності та переживає так звану «загнаність у глухий кут».

Домінуючими для особистості з низьким рівнем особистісної фрустрованості є мотиви пізнавальні, процесуально-змістові, особистого престижу, що підкреслює бажання охопити якнайширше коло знань, які відносяться, зокрема, до професійної діяльності і її реалізації. Для осіб з високим рівнем особистісної фрустрованості більш важливими стає отримання стипендії, диплома, уникнення проблем у навчанні. А зміст навчання має невелике значення.

Висновки. Процес професійного становлення є не тільки позитивно спрямованим процесом (який складається з особистісного і професійного росту, накопичення нових знань, вмінь і трансформації старих тощо), але й протирічливим різноспрямованим процесом. Кризи, зокрема, є проявом збільшення напруги в системі «людина-довкілля». До цієї напруги призводить прагнення особистості до реалізації своїх можливостей та здібностей. В основі цього прагнення лежить протиріччя між бажаним і наявним, яке і рухає особистість вперед. Тому криза і є ареною, на якій особистість шукає свій шлях до самореалізації. Криза — процес розгортання цих пошуків. Криза провокує до змін в особистості. Тобто кризи виступають своєрідною рушійною силою розвитку особистісного потенціалу. Вони змушують особистість до пошуку нових можливостей самореалізації (актуалізації своїх можливостей та здібностей). Тому кризи і конфлікти відіграють життєво важливу роль, оскільки якість їх розв'язання може визначити подальшу лінію розвитку особистості, сприятливу чи несприятливу для цього розвитку.

Наявність криз професійної самоактуалізації свідчить про високий потенціал самореалізації особистості, справжні життєтворчі здібності. Такий тип співвідношення особистісного і професійного розвитку є виявом результативності розвитку в цілому.

Основний зміст критичних періодів складає перебудова соціальної ситуації розвитку (яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов). Зокрема,

в кризові періоди відбувається формування, уточнення цілей, упорядкування очікувань. А як відомо, цілі — це серйозні детермінанти людської поведінки, адже вони організують і систематизують реальність, за їх допомогою люди орієнтуються в житті.

Якість розв'язання криз має велике значення для створення сприятливих чи несприятливих умов подальшого розвитку особистості, сприятливих чи несприятливих умов для самореалізації. Фактично той чи інший спосіб розв'язання криз визначає подальшу траєкторію розвитку людини. Конструктивно переживаючи такі кризи, особистість підіймається на більш високий рівень розвитку, ініціює нові етапи професійного розвитку і самоактуалізації, стає життєво і професійно більш компетентною. А отже, кризи в житті людини відіграють життєво важливу роль.

Література

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. — [издание 2-е, испр. и доп.]. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 512 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учебное пособие / Александр Федорович Бондаренко. — М.: Изд-во «Института психотерапии», 2000. — 368 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. — М. — Воронеж, 1996. — 400 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности: Монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. — 486 с.
7. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. — Кировоград: «Имекс ЛТД», 2002. — 360 с.
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Марковва. — М.: Гардарики, 1996. — 308 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Харольд Маслоу // Психология личности. — М., 1992. — С. 108-117.
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. — М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. — 480 с.
12. Сафин В. Ф. Психологические аспекты самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. — 1984. — №4. — С. 65-74.
13. Столярчук О. А. Вплив криз професійного розвитку на самооцінку вчителя як суб'єкта праці / О. А. Столярчук // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди: Психологія. — Х.: ХНПУ, 2010. — Вип. 34. — С. 185-194.

14. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 320 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : стан становлення / Т. М. Титаренко // Філософська і соціологічна думка. — 1991. — № 1. — С. 49-59.
16. Шнейдер Л. Б. Реконструкция идентичности : структурный и динамический аспект / Л. Б. Шнейдер // Развитие личности. — 2000. — № 2. — С. 44-69.
17. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост / Джеймс Фейдимен, Роберт Фрейгер // пер. с англ. — М.: Изд-во. Российского открытого университета, 1992. — 136 с. — (вып. 2).
18. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88-93.
19. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон / [под общ. ред. А. В. Толстых]. — М.: Прогресс, 1996. — 334 с.
20. Юнг К. Проблемы души нашего времени / Карл Юнг // [пер. с нем., предисловие А. В. Брушлинского]. — М.: Изд. «Прогресе», «Универс», 1994. — 336 с.

Наукове видання

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Монографія

(українською мовою)

За редакцією академіка НАПН України Максименка С.Д.

На титульній сторінці – малюнок художника
Геннадія Задніпряного

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *В.Г. Кошова*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 19.12.2013. Формат 60x84¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 22,0.
Замовлення № 871-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.net