

І.Д. Бех, доктор психол. наук,  
академік НАПН України,  
директор Інституту проблем  
виховання НАПН України

## **ПАРАДИГМАЛЬНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

В умовах глобальних екологічних, економічних, морально-духовних криз людина не має права на пасивність. Вона мусить стати активною в своєму діянні, творчості, самовдосконаленні. Йдеться про пошук і реалізацію і теоретичних, і технологічно-методичних шляхів, що забезпечили б найвищі досягнення людини в основних сферах її життєдіяльності. Саме на досягнення цієї фундаментальної мети повинна працювати сучасна освіта. Найвищі надбання людини ми пов'язуємо з розвитком її особистісного потенціалу, завдяки якому відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта.

Стосовно студентської молоді, цей оптимум або її акме (цілковита самовіддача) має бути досягнутий, на нашу думку, в процесі набуття нею індивідуального досвіду діяння.

Слід виходити з того, що індивідуальний досвід діяння – це синтез пізнавального досвіду і досвіду перетворення. При цьому розглядаючи досвід діяння у контексті розвитку особистісного потенціалу суб'єкта, суттєвим є те, у якій формі набувається пізнавальний досвід: як самостійний акт пізнання чи як акт навчально-пізнавальний. Це два крайні полюси у набутті пізнавального досвіду. Досвід перетворення фіксує здатність суб'єкта розв'язувати різні за змістом предметно-практичні задачі: технічні, комунікативні, організаційно-управлінські тощо.

Досвід діяння особистості таким чином, презентує собою потенціал даної особистості у пізнанні і перетворенні світу.

Досвід діяння як індивідуальний психологічний здобуток студента не може бути явищем спонтанним, необхідне науково доцільне керівництво цим

процесом з боку педагога вищої школи. А це вимагає від нього глибоких психологічних знань, пов'язаних з дидактично оформленим пізнанням, тобто з організацією, перебігом, розвитком професійно-навчальної діяльності студентської молоді. Без такого роду знань педагогові не вдасться досягнути поставленої мети.

Розгляньмо основні наукові позиції у контексті порушеної проблеми.

Розкриття психологічної сутності досвіду діяння, який має набути суб'єкт, вимагає хоч би у першому наближенні виявити специфіку пізнавальної діяльності безвідносно від їхнього виду, тобто від того на який конкретний об'єкт вони спрямовані.

Тож пізнавальна діяльність – це така ситуація, яка складається між суб'єктом і об'єктом, коли діяльність суб'єкта не зачіпає реального буття об'єкта, а якщо і змінює його ідеально, то лише заради того, щоб подумки закарбувати його справжнє буття, проникнути у його глибини, пізнати його сутність. У цій діяльності активність суб'єкта, яка спрямована на об'єкт, не модифікує його, не руйнує і не реконструює, а відображується ним і повертається до суб'єкта у формі знання про цей об'єкт.

Пізнавальна діяльність має своїми об'єктами природу, суспільство, людину чи сама особистість, яка пізнає.

У перших трьох випадках пізнання виступає на двох рівнях. Перший рівень – це рівень практичного пізнання, на якому воно невідривно від практичної діяльності і зберігає свої результати у буденній свідомості людей у виді їх життєвої мудрості чи практичного досвіду.

На другому рівні пізнавальна діяльність виростає в наукове знання, яке відокремилася від практики в історичному процесі суспільного розподілу праці і стало самостійною і професіоналізованою конкретною формою діяльності.

У свою чергу, наукове пізнання має свої гносеологічні рівні – рівні емпіричного і теоретичного знання.

Наукове пізнання має справу з об'єктами різного роду, специфіка яких впливає на пізнавальну діяльність. Не маючи змоги розглянути тут складні проблеми, пов'язані з відмінністю гуманітарних і технічних наук, наголосимо, що їм властиві свої особливі способи пізнання, якими має володіти суб'єкт.

Перетворювальну діяльність недоцільно ототожнювати з трудовою діяльністю; вона набагато ширша навіть, ніж практика, оскільки охоплює всі форми людської діяльності, які ведуть до зміни, реальної чи ідеальної, існуючого і до створення, знову-таки реального чи ідеального, того, чого раніше не існувало. Для перетворювальної діяльності як такої, байдуже тому, хто саме є діючим суб'єктом, що саме є перетворюваним об'єктом, в якій конкретній формі і на якому рівні здійснюється саме це перетворення. Йдеться, таким чином, про деяке абстрактне поняття виду діяльності, який реально проявляється у різноманітності конкретних форм.

Перетворювальна діяльність, обумовлена відмінностями у самому характері активності суб'єкта, може здійснюватися на двох рівнях, в залежності від того, чи змінюється деякий об'єкт реально чи ідеально.

У першому випадку відбувається дійсна зміна наявного матеріального буття – природного, соціального, людського, і називається подібна діяльність практикою; у другому випадку об'єкт змінюється лише в уяві. Це є практико-духовна діяльність, оскільки тут, з одного боку, відбувається перетворення існуючого, створення того, чого у світі не було, немає, а інколи і не може бути (продукти фантазії), а з іншого – перетворення це залишається чисто духовною операцією. Це діяльність, проектуюча чи моделююча, оскільки її основна функція – забезпечити реальну, матеріально-практичну діяльність випереджаючими і спрямовуючими програмами.

Оволодіння суб'єктом професією, яке відбувається як введення його у професійно-навчальну діяльність, передбачає засвоєння історично сформованих способів здійснення практичних і теоретичних дій. Але при цьому метою професійно-навчальної діяльності є засвоєння не способів дій

взагалі, а лише тих з них, які узагальнені у формі наукового знання, зокрема – у формі теоретичного поняття.

Доки індивід не зіткнувся зі світом теоретичного знання, у його досвіді немає повноцінної професійно-навчальної діяльності, хоча при цьому він може досить інтенсивно освоювати способи здійснення різноманітних практико-перетворювальних дій, які ґрунтуються на узагальненнях емпіричного рівня.

Коли йдеться про зустріч індивіда з теоретичним знанням, ми маємо на увазі, що воно повинно бути включене у його реальну діяльність. Це можливо лише за умови, що поняття виступить не як предмет споглядання, а як знаряддя досягнення актуальних для індивіда цілей, як спосіб розв'язання прийнятих ним задач. Розкрити ж “знаряддеву” природу поняття можливо лише одним шляхом: розчленити ситуацію дії на мету (відповідно – результат) і спосіб її досягнення, і представити останній у понятійній формі. Найбільш послідовно і повно це може бути досягнуто у ситуації практичної дії, мета і спосіб здійснення якої мають об'єктивні характеристики і контролюються предметними результатами.

Слід наголосити, що доти, доки зміст знання, необхідного для виконання тієї чи іншої практичної дії, повністю відкриваються у способах цієї дії, тобто доки знання не відокремлені від практичної дії, вони можуть бути повністю засвоєні у самій цій дії. Але на певному етапі розвитку пізнання знання набуває загального характеру, проявляючись у кожній окремій практичній дії лише частково і набуваючи відносно самостійну форму існування, тобто перетворюючись у наукове знання. Таке знання не може бути передане і повноцінно засвоєне безпосередньо у практичній діяльності. Разом з тим воно виявляється необхідною умовою оволодіння конкретними способами окремих практичних дій. Поява наукового знання як всезагальної передумови побудови способів виконання практичних дій і складає важливішу історичну умову відмежування навчальної діяльності від праці.

Таким чином, провідна мета підготовки професіонала полягає не в передачі суб'єкту конкретних знань, умінь і навичок взагалі, а в озброєнні його науковими знаннями як загальною передумовою оволодіння способами трудової діяльності. У цьому полягає змістовна відмінність професійно-навчальної діяльності від практичної діяльності і від пізнавальної (теоретичної) діяльності, яка спрямована на “виробництво” наукових знань, а не їх засвоєння окремими індивідами.

Досвід перетворення передбачає попереднє набуття індивідом, окрім розкритих нами наукових знань, ще знань практико-методичних і конструктивно-майстерних. Розкриємо їх специфіку.

Будь-яку практичну діяльність доцільно розглядати як отримання певного продукту, відповідного вимогам задачі чи цілям. І в якій би формі не виступала сама задача, вона завжди мусить утримувати певне знання про продукт діяльності, яке утворює основне ядро знань, необхідних для побудови діяльності. Таке знання може бути виражене у неспецифічній для цього формі речового зразка продукту.

Друга їх складова – знання про матеріал чи об'єкти, з яких мусить бути одержаний необхідний продукт. Третя група знань фіксує засоби діяльності і дії по їх застосуванню. Четверту складову утворюють знання про ту послідовність дій чи операцій, яку слід здійснити, щоб із заданого чи вибраного матеріалу одержати необхідний продукт. Формою фіксації цих знань є складні розгалужені алгоритми та евристики.

Алгоритм (точніше алгоритмічний припис) як суворі і чіткі послідовності операцій має виключно важливе значення там, де потрібно виробити міцні уміння, а також автоматизовані компоненти практичної діяльності, якими є навички. Як показують результати психологічних досліджень, внаслідок використання алгоритмів досягається двосторонній ефект: 1) прискорюється вироблення умінь і навичок та підвищується їх усвідомленість; 2) успішніше розвивається логічне мислення суб'єктів учіння.

Зазначимо, що не варто давати студентам лише готові алгоритми і формувати дії за цими алгоритмами. Дуже бажано навчати їх самостійно складати алгоритми.

У навчанні способів розв'язання різноманітних практичних задач сприяють різні евристики, тобто прийоми, що полегшують розв'язання. Евристики дуже відрізняються одна від одної за рівнем узагальненості; вони становлять ієрархічну систему, на вершині якої містяться найбільш загальні вказівки (наприклад, “розв'яж задачу, якнайповніше використовуючи її умову”). Скласти повний перелік всіх евристик чи навіть їх вичерпну класифікацію неможливо. Це суперечило б суті творчої інтелектуальної діяльності. Разом з тим систематизувати евристики якоюсь мірою можна, так само як і навчити найважливіших евристичних прийомів. Таке навчання має велике значення з погляду розумового розвитку індивіда.

Усі знання, про які йшлося, не “живуть” окремо одне від одного, а утворюють системи, у яких всі перераховані моменти практичної діяльності представлені як залежні один від одного: матеріал, що вибирається для одержання заданих продуктів, визначається характером наявних засобів і дій; а зміна матеріалу, в свою чергу, веде до необхідності зміни застосовуваних засобів і дій. Ці залежності виражаються в знаннях, які мають досить різноманітну смислову структуру і логічну форму.

Перша особливість знань, що безпосередньо обслуговують практичну діяльність, полягає у тому, що всі об'єкти, які включені в діяльність, фіксуються в них (знаннях) виключно як об'єкти діяльності: як матеріал, що нею перетворюється, як продукти, які одержуються у результаті перетворень, чи як засоби, що використовуються в них. І це природно, оскільки діючій людині безпосередньо слід знати тільки одне: що саме і з якими об'єктами потрібно робити.

Друга особливість цих знань полягає у тому, що вони орієнтовані на отримання певного продукту. Типовою для них можна вважати форму виду:

“Щоб отримати продукт Б, слід узяти об’єкт А і здійснити стосовно нього дії  $x_1, x_2, x_3$ ”.

Неважко помітити, що смислова структура цього знання центрована на продукті діяльності, а саме воно організовано так, щоб забезпечити побудову практичної діяльності індивідами. Інакше можна сказати, що ці знання організовані у виді приписів для діяльності. У відповідності з цією ознакою їх називають *практично-методичними*.

Хоча за формою і способом своєї організації практико-методичні знання орієнтовані на нову, ще не здійснену діяльність – вони говорять про те, що слід зробити, - тим не менш за змістом вони частіше за все лише фіксують досвід вже звершених дій. Кожному практико-методичному знанню відповідає одне чи декілька знань, що фіксують результати минулих діяльностей, з переробки яких вони і виникають.

І хоч би якими були ці знання, у них є спільна особливість, яка відрізняє їх від практико-методичних знань. Вона полягає у тому, що смислова структура всіх цих знань центрована не на продукті, а на об’єкті перетворень: вони говорять про об’єкт, про те, що з ним відбувається, чи може відбутися.

Види і способи, якими це фіксується, можуть бути різними. Одну велику групу утворюють знання, в яких йдеться про те, що відбудеться з заданим об’єктом, коли ми на нього певним чином вплинемо. Типовою для цих знань можна вважати форму виду: “Якщо до об’єкта А застосувати дії  $x_1, x_2, x_3$ , то отримаємо продукт Б”. Тут зберігається аналіз об’єктів виключно з точки зору діяльності; це споріднює знання такого типу з практично-методичними. Але інший момент: центрованість смислової структури знання на об’єкті – різко відрізняє їх від останніх. Такі знання називають *конструктивно-майстерними*.

Як зазначалося, наукові ж знання фіксують внутрішні природні потенції об’єктів; і дані потенції є діяльними, тобто такими, що утримують узагальнені способи дій. Якраз на основі наукових знань як

теоретичних понять будується практична і конструктивно-технічна діяльність. Використання наукових знань змінює як способи вироблення практико-методичних і конструктивно – майстерних знань, так і практику.

Наявність теоретично отриманих знань про можливі зміни об'єктів дозволяє провіщати результати і наслідки нових практичних дій, спрямованих на емпіричні об'єкти, і свідомо шукати такі засоби і способи впливу, які б могли реалізувати закладені в об'єктах потенції. При цьому наукові знання переробляються паралельно у практико-методичні чи конструктивно-майстерні знання.

Досвід діяння як єдність досвіду пізнання і перетворення не можна протиставляти розвитку модальності особистості, вважати їх незалежними один від одного векторами розвитку, і також неможливо спрощено встановлювати прямий зв'язок між рівнем досвіду діяння і якостями особистості студента.

Набуття досвіду діяння вимагає управління з боку викладача не тільки індивідуально виконуваної професійно-навчальної діяльності студента, але й видами сумісної професійно-навчальної діяльності, тобто взаємодію студента з педагогом і ровесниками. Це необхідно тому, що розвиток особистості здійснюється не тільки через вдосконалення її індивідуальної предметної діяльності, але й через ускладнення її зв'язків, видів спілкування з оточуючими людьми; у цьому полягає дві лінії опосередкування зв'язку індивіда зі світом. Навіть у ході індивідуально здійснюваної професійно-навчальної діяльності студент явно чи неявно завжди орієнтується на іншу людину – викладача, товариша. Річ у тім, що суб'єкт пізнання ніколи не вчиться ізольовано, а завжди живе у реальному колективі і завжди (явно чи неявно, усвідомлено чи ні) порівнює свої дії, їх оцінку педагогом з діями і оцінками своїх товаришів, прагне завоювати у тій чи іншій мірі бажане місце у навчальному колективі.

Коли викладач організовує колективну і групову роботу, це з психологічної точки зору означає, що він розгортає і виносить у зовнішній



план всі мисленні порівняння себе з іншою людиною, які так чи інакше проводить кожний студент. Завдяки цьому викладач одержує можливість формувати, керувати соціальними взаємодіями студентів у ході учіння.

У колективній професійно-навчальній діяльності створюються вміння студента оцінювати себе з різних точок зору – в залежності від міста і функції цього студента у сумісній роботі. Підвищується також відповідальність перед іншою людиною (а на цій основі - й перед суспільством у цілому), вміння прийняти рішення, яке стосується не тільки себе, але й іншої людини. Це сприяє виробленню у студента активної життєвої позиції, здатності до саморегуляції і більш адекватної самооцінки, прийомів узгодження своїх дій і координації з іншими учасниками діяльності, вміння долати конфлікти у ході спілкування.

Участь у колективній і груповій роботі поліпшує професійно-навчальну діяльність і підвищує мотивацію суб'єктів пізнання. Через групову роботу педагог може керувати розвитком особистісних взаємовідносин в середині групи і тим самим соціальних мотивів. В умовах групової і колективної роботи різко зростає ініціатива студентів, число контактів і різнобічних форм спілкування із ровесниками у ході учіння.

Для набуття досвіду діяння необхідно, щоб взаємодія з іншою людиною була якомога більш розгорнутою, а також здійснювалась у єдності всіх її ланок. Так, студентів слід вчити розуміти і самостійно ставити спільну задачу сумісної діяльності, знаходити способи її розв'язання, порівнювати варіанти способів, які пропонуються різними учасниками діяльності, взаємно контролювати один одного. Засвоєння студентами задач і способів сумісної професійно-навчальної роботи виступає важливою передумовою становлення їхньої активної позиції стосовно іншої людини, вміння оцінювати роботу іншого учасника і через його думку – свою власну діяльність. Якраз на цій основі складаються мотиви співробітництва, аналізу способів своєї кооперації з іншою людиною і вдосконалення цих способів.

У формуванні у студентської молоді суспільно значущих моральних якостей як основних у структурі їх особистості домінантна роль належить діалогічному типу спілкування. Головною внутрішньою умовою такого спілкування виявляються особистісні взаємини між людьми.

Такий вид взаємин характеризує перш за все взаємовідносини рівноцінних партнерів по спілкуванню, вони ґрунтуються на апріорному безумовному прийнятті один одного як цінностей самих по собі і передбачають орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. Ці взаємини представляють собою той оптимальний психологічний фон організації контактів, до якого мають прагнути люди і які, за адекватної зовнішньої репрезентації, призводять до справжнього взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного взаємозбагачення людей, що спілкуються на цьому рівні.

Особистісні взаємини повною мірою відповідають нормотворчим принципам моралі. Загальною метою всього виховного процесу має стати насамперед формування відповідних властивостей особистості.

Найвищим досягненням особистості є влада над собою, стратегія побудови життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, дедалі важчих задумів. Нереалізованість або непродуктивна, антигуманна реалізованість підточують життєві сили людини, суспільства.

#### Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Кайгородов Б. В. Психологические особенности развития самосознания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 155-159.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М., 1979.