

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

*35-річчю кафедри психології
ПНПУ ім. В. Г. Короленка присвячується*

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

Заснований у травні 2011 року

Виходить два рази на рік

**№ 2(8) Частина 1
2015**

Київ – Полтава
2015

Засновники

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, протокол № 15 від 25.06.2015 р.

Головні редактори

Максименко С.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
Седих К.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Заступники головних редакторів

Моргун В. Ф. – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка;
Тітов І.Г. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Редакційна рада

Мояля В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Чепелєва Н.В. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Смульсон М.Л. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України.

Редакційна колегія

Балл Г.О. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Бех І.Д. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Бондаренко О.Ф. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Бурлачук Л.Ф. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Джаскомуці С. – доктор психології, професор (м. Больцано, Італія);
Дьяконов Г.В. – доктор психологічних наук, професор (м. Уфа, Росія);
Кочарян О.С. – доктор психологічних наук, професор;
Москаленко В.В. – доктор філософських наук, професор;
Мутафова М.Є. – кандидат психологічних наук, доцент (м. Благоевград, Болгарія);
Носенко Е.Л. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Панок В.Г. – доктор психологічних наук, професор;
Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, професор;
Рибалка В.В. – доктор психологічних наук, професор;
Саннікова О.П. – доктор психологічних наук, професор;
Стелцер Б. – доктор філософії, клінічний психолог (м. Познань, Польща);
Татенко В.О. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Титаренко Т.М. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
Швалб Ю.М. – доктор психологічних наук, професор;
Яценко Т.С. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №17757-6607Р від 19.05.2011 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології
(Постанова Президії ДАК України № 455 від 15.04.2014 р.)*

*Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах:
Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Index Copernicus,
Open Academic Journals Index (OAJI)*

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Балл Г.О.

РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗАСАД ЦІННИСНО
НАЛАШТОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ 6

Моргун В.Ф.

БАГАТОВИМІРНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ
ПРО СВИТОГЛЯД ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ІНВАНІАНТУ ПРОСТОРОВО-
ЧАСОВИХ ОРІЕНТАЦІЙ 23

Тітов І.Г.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ СВИТОГЛЯДУ В СТРУКТУРІ СВИДОМОСТІ 45

Блинова О.Є.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СТАНОВЛЕННІ СВИТОГЛЯДНИХ
ОРІЕНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ 58

Полежаєв Д.В.

МЕНТАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ 71

Лебединська І.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕМАТИЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ 86

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Горбунова В.В.

СУБ'ЄКТИВНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ КОМАНДНОГО УСПІХУ
В ЦІННИСНО-РОЛЬОВОМУ ПРОСТОРІ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ 97

Кряж І.В., Сіноугіна Т.А.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ
УСТАНОВОК ВЕГЕТАРІАНЦІВ 112

Рева М.М.

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ
В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 126

Цибуляк Н.Ю.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 140

Яновська Т.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ
У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 155

Лавріненко В.А.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ
ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ 168

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД
У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

Завгородня О.В.

ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ В СКЛАДНИХ УМОВАХ ЯК ЧИННИК
ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я 186

Кривоконь Н.І.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
В КОНТЕКСТІ «ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ» СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 201

Харченко А.С.

ТВОРЧА СКЛАДОВА ПРИНЦИПІВ
СУЧАСНОГО ГУМАНІЗМУ В ОСВІТІ 214

**АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ
ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ**

Власова О.І.

АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОГО УЧНЯ
ЯК ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 230

Пілецька Л.С.

МОБІЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ 243

Гончарова Н.О.

КАР'ЄРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 258

Дворніченко Л.Л.

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СВІТІ ПРАЦІ 272

Коваленко О.Г.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЛІТНІХ
ЛЮДЕЙ ТА ОСМИСЛЕНІСТЬ ЖИТТЯ 284

Мирошник О.Г.

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОДУКТИВНОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ 297

**ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА:
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

БЕХ І. Д. – 75-РІЧНИЙ ЮВІЛЕЙ 310

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ
В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ» 313

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 316.62

БАЛЛ Георгій Олексійович

*член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії методології та теорії психології Інституту психології
імені Г.С. Костюка (м. Київ)*

РАЦІОГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗАСАД ЦІННІСНО НАЛАШТОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Формулюється відповідна раціогуманістичному підходові універсальна моральна настанова, складниками якої є: а) презумпція уникання зла; б) за умови врахування «а» – вимога максимізації добра. Ставиться також вимога, щоб кожна особа максимально можливою мірою використовувала для запобігання злу і збільшення добра у світі свої специфічні індивідуальні можливості. Виокремлюються типи настановлень, що детермінують обрання особою патернів соціальної поведінки, а також типи норм, які регулюють її. Обговорюються ціннісні колізії, які доводиться розв'язувати особі. Обґрунтовується відкидання раціогуманістичним підходом як морального максималізму, так і морального нігілізму.

***Ключові слова:** раціогуманістичний підхід; універсальна моральна настанова; настановлення, що детермінують обрання патернів соціальної поведінки; типи норм, які регулюють соціальну поведінку; ціннісні колізії; моральний максималізм; моральний нігілізм.*

Постановка проблеми. Слушна соціальна поведінка особи у складній (тим паче критичній) ситуації передбачає чітке додержання ціннісних (зокрема, етичних) орієнтирів та їх адекватне втілення у вчинках, відповідних характеристикам вказаної ситуації. *Мета* статті полягає у з'ясуванні того, чим здатна допомогти у визначенні засад потрібної поведінки

раціогуманістична світоглядна й методологічна орієнтація (див. [7]), або, інакше кажучи, *раціогуманістичний підхід*.

Виклад основного матеріалу. 1. Серед визначальних для людей цінностей одне з провідних місць посідають *етичні*, які стосуються найважливіших засад людського співжиття. Звертаючись до головних етичних категорій – *добра* і *зла*, – я вважаю за доцільне трактувати добро як сутнісний атрибут природо- й культуровідповідного гармонійного розвитку людей і людських спільнот, а зло – як атрибут перешкод такому розвитку (обґрунтування цієї позиції, а також детальніше, ніж у цій статті, висвітлення ряду обговорюваних нижче питань див. у [2; 8]).

Наведене трактування добра і зла підкреслює їх асиметрію (всупереч маніхейським, у широкому сенсі, поглядам) і пояснює, чому тактична перевага прихильних злу стратегій соціальної поведінки, яка досягається завдяки ігноруванню ними моральних обмежень на вибір засобів досягнення цілей, у довгостроковій перспективі не призводить до тотального торжества зла. Річ у тому, що згаданий тактичній перевазі зла протистоїть стратегічна перевага добра, зумовлена його відповідністю сутнісним закономірностям буття. «Зло саме тим і відрізняється, – писав М.М. Рубінштейн, – що воно є внутрішньо суперечливим, що воно само губить себе, що воно в кінцевому рахунку є проти життя»; тому «питання про самовикриття для зла завжди є більшою чи меншою мірою питанням часу» [20, с. 239–240]. На жаль, чекати такого самовикриття найчастіше немає можливості – тому доводиться активно долати зло. Питання «Чи допустимо при цьому самому ставати носієм зла?» окреслює одну з найскладніших етичних проблем.

Є доречним, що гуманістично налаштовані люди схильні сприяти поширенню у світі першої етичної системи, за В. Лефевром [13], яка, на відміну від другої етичної системи, вважає злом поєднання добра зі злом й тому не може виправдовувати зло, навіть таке, що зменшує вплив більшого зла. Проте згадане сприяння варто здійснювати обережно, з

урахуванням суспільних реалій. Як слушно зазначив Ю.А. Шрейдер, реальне суспільство потребує «певної пропорції» прихильників обох систем – «тих, хто підтримує моральний клімат співробітництва, і тих, хто чітко реагує на небезпеку» [24, с. 209]. Водночас бажано, щоб і окрема особа не дотримувалася ригідно однієї й тієї самої етичної системи, а погоджувала свою поведінку з особливостями ситуації.

Наведена теза Ю.А. Шрейдера може бути розвинута і в соціальному контексті, аби звернути увагу на важливість різноманітності поведінки різних людей (тут можна згадати й кібернетичні уявлення про різноманітність компонентів складної системи як передумову її стійкості). У зв'язку з цим, за всієї поваги до І. Канта та його внеску до етики, психолог, на мою думку, не може беззастережно прийняти його славетний «категоричний імператив», згідно з яким кожний індивід повинен діяти так, щоб правило (максима) його поведінки могло стати правилом поведінки кожного у такій самій ситуації. Адже люди різні, і навіть дуже подібні за зовнішніми ознаками ситуації, у яких діють різні люди, вже через їхні відмінності не є абсолютно тотожними. Наведу міркування В. Шендеровича на цю тему: «Новодворська ось правильно вчиняла – для себе, бо щоб так, як вона, вчиняти, треба бути Новодворською, а Євгеній Григорович Ясін бездоганно слушно для себе вчиняє. Він академік, економіст, він говорить, впливати намагається, він якусь школу виростив і т.д., і дивно було б від Ясіна поведінки Новодворської чекати...» [23, с. 8]. Сказане не ставить під сумнів фундаментальні моральні принципи, але долучає до них вимогу, аби кожна особа максимально можливою мірою використовувала для запобігання злу і збільшення добра у світі свої специфічні індивідуальні можливості.

2. Прагнучи утвердження добра й подолання зла у світі, треба брати до уваги, що нерозривна онтологічна пов'язаність добра й зла (див. про неї у [2; 8]) обмежує всезагальність втілення в життя цих цілей. Через це моральний максималізм, який категорично відкидає будь-яке зло, є ірраціональним і не може бути послідовно реалізований. Розуміння цього має вести,

однак, не до нігілістичного заперечення моральних пріоритетів, а до більш виваженого рішення. Ним, на мою думку, може слугувати *універсальна моральна настанова*, складовими якої є:

а) *презумпція уникання чинення зла*: суб'єкти соціальної взаємодії повинні послідовно уникати чинення зла, якщо й поки таке уникання не загрожує, з високою ймовірністю, більшим злом; при цьому щоразу слід мінімізувати здійснюване зло;

б) вимога *максимізації здійснюваного добра*. Ця вимога набуває чинності за умови дотримання сформульованої вище презумпції.

Торкнімося властивостей суб'єкта, необхідних для максимізації ним добра. Для наочності скористаймося вельми простою математичною моделлю (яка описує окремих випадок, але ілюструє загальні закономірності).

Нехай деяка подія за бездіяльності суб'єкта (назвемо його А) може мати n рівноймовірних результатів, лише один з яких несе добро. Ясно, що при цьому

$$P(g) = 1/n \quad (1),$$

де $P(g)$ (**probability of good effect**) – імовірність досягнення добра.

Нехай суб'єкт А здійснює діяльність, що має на меті підвищення $P(g)$. Нехай також: а) *необхідними* умовами успішності такої діяльності є її, по-перше, ціннісно-мотиваційне й, по-друге, інструментальне забезпечення; б) поєднання цих видів забезпечення (реалізованих на належному рівні) є *достатньою* умовою згаданої успішності. Положення «а» і «б» знаходять втілення у формулі

$$P(g) = 1/n + (1 - 1/n)v_i \quad (2).$$

Другий доданок у правій частині рівності (2) – це приріст імовірності досягнення добра, забезпечуваний діяльністю суб'єкта А; v (**value competence, ціннісна компетентність**) та i (**instrumental competence, інструментальна компетентність**) – змінні, що характеризують суб'єкта А; вони приймають значення в межах від 0 до 1.

Є можливою подвійна інтерпретація величин, що увійшли до формули (2). У першому випадку $P(g)$ – це ймовірність

прийняття суб'єктом *рішення*, здійснення якого запровадить добро; v (для простоти маємо на увазі індивідуального суб'єкта) характеризує його моральну свідомість, а i – його когнітивні можливості. У другому випадку $P(g)$ – це ймовірність *здійснення* суб'єктом *вчинку*, який несе добро; v характеризує ціннісне забезпечення цього вчинку; відповідно, i охоплює, поряд з когнітивними, вольові якості суб'єкта. В обох випадках імовірність $P(g)$ наближається до одиниці тільки за близьких до одиниці значень як v , так і i . Коли ж хоч одна із цих змінних близька до нуля, то приріст $P(g)$, який досягається завдяки діяльності суб'єкта, так само близький до нуля (негативні впливи на ймовірність досягнення добра дана модель не розглядає). Таким чином, з одного боку, навіть найвищі інструментальні (когнітивні й вольові) якості людей не забезпечать реалізації добра за недостатнього рівня їхнього морального розвитку – як і високі моральні якості, коли бракує інструментальних.

До того ж, інструментальні можливості суб'єкта (до речі, й колективного) слід співвідносити із задачами, які він намагається розв'язувати. І якщо ці задачі (як, скажімо, у політичній діяльності) передбачають удосконалення дуже складних систем (таких, наприклад, як соціум, із суперечливим і, часто, прихованим характером взаємозв'язків його складників), то досить рідко є підстави констатувати належну інструментальну компетентність вказаного суб'єкта.

У педагогічній царині зі сказаного випливає, зокрема, що моральне виховання має органічно поєднуватися з інтелектуальним (нагадаю, що недооціненому в педагогіці поняттю «розумове виховання» надавав великої ваги В.О. Сухомлинський). Адже треба не лише прилучати виховуваних до гуманістичних цінностей, але й, у той чи інший спосіб, готувати їх до реалізації цих цінностей у складних життєвих і суспільних ситуаціях.

3. За умов, коли відсутні або успішно долаються особою зовнішні (зокрема фізичні, адміністративні, економічні, а також і соціально-психологічні, як-от стигматизація) обмежувачі

свободи її соціальної поведінки, провідними детермінантами надання переваги тим чи іншим патернам такої поведінки можуть виступати настановлення:

а) на раціональний аналіз ситуації, налаштований на те, щоб обрати або сконструювати патерн поведінки, оптимальний з погляду реалізації, в цій ситуації, пріоритетних цінностей даної особи;

б) на здійснення того патерну поведінки, який інтуїтивно оцінюється особою як найбільш відповідний згаданим цінностям;

в) на здійснення патерну поведінки, якому в подібних ситуаціях найчастіше віддають перевагу члени соціальної групи (малої чи великої), референтної для даної особи.

Вкажу деякі обставини, які чинять вплив на успішність поведінки, детермінованої настановленнями вказаних типів.

Настановлення типу «а» не можуть відігравати вагомої ролі у формуванні соціальної поведінки, поки переважає «український... рівень розвитку раціоналістичної свідомості» [12, с. 18]. Але, дбаючи про підвищення цього рівня й, відповідно, ролі обговорюваних настановлень, треба брати до уваги й обмеження, властиві раціональному аналізу ситуацій, в яких розгортається соціальна поведінка. Її результативність є нижчою у ситуаціях з високим ступенем невизначеності, де розвинена інтуїція нерідко успішніше інтегрує, під кутом зору визначальних для особи цінностей, характеристики такої ситуації (пор. трактування сумління як «моральної інтуїції, яка долає обмеження розсудкового підходу до моральних суджень» [24, с. 197]). Відзначається також, що інтелектуалізація пригнічує суспільно важливу захисну функцію підсвідомості, забезпечувану т. зв. архетипом заборони (див. [22]). У цьому зв'язку нагадаю, однак (див. [7]), що гармонійний інтелект передбачає єдність логічно обґрунтованих складників та інтуїтивних, просякнутих емоціями. Як зазначають, посилаючись на Б. Спінозу, сучасні методологи, «розум без серця вартує дешево, утім як і серце без розуму» [16, с. 505].

Наведені міркування спонукають до визнання значущості настановлень типу «б». Але й тут слід зважати на певні перестороги. Настановлення даного типу орієнтують найчастіше на перевагу патернів поведінки, які найбільшою мірою асоціюються з визначальними для особи цінностями за своїми зовнішніми емоційно дієвими ознаками. Найбільші небезпеки постають при цьому у суспільно-політичній діяльності. Адже тут детермінація більш-менш віддалених результатів соціальної поведінки є (про що вже згадувалось) суперечливою і складною, містить багато опосередкувальних ланок, визначається діями багатьох індивідуальних і колективних суб'єктів. На відміну від ситуацій приватного життя, досвід особи є тут зазвичай недостатнім для успішного інтуїтивного інтегрування характеристик невизначеної ситуації¹ (про що йшлося у попередньому абзаці). Через усе це емоційно привабливий патерн поведінки насправді може бути далекий від оптимальності і його реалізація здатна навіть ускладнювати втілення у життя визначальних для особи (або й для колективного суб'єкта) цінностей.

Що ж до настановлень типу «в», то дуже спрощеною є теоретична модель, яка фіксує наявність тільки однієї групи, референтної для даної особи; більша ж кількість таких груп постає додатковим джерелом неоднозначності соціальної поведінки. Треба враховувати також, що механізмами залучення особи до патернів поведінки, яким віддають перевагу представники референтної групи, можуть бути не лише конформістські диспозиції, але й усвідомлені відповідальні рішення. І огульне вихваляння, і огульне заперечення колективізму контрпродуктивні. Як писав у 1950 р. Р. Гвардіні, якщо в основі товариства «лежить особа, – це найбільше благо маси» [10, с. 147]; таким чином, він «пов'язував свої надії з

¹ Це безперечно стосується пересічних громадян, а досвідчених політиків, суспільних діячів, представників крупного бізнесу – меншою мірою. Але їм, через потужні спокуси й серйозні небезпеки, важче зберігати відданість шляхетним цінностям.

новим колективізмом – осіб» [17, с. 47]. Термін *особа* (у російському джерелі – *лицо*, у німецькому оригіналі – *die Person*) вжито тут у специфічному значенні, яке відсилає до духовної сутності людини (ця традиція продовжена сучасною екзистенційною психологією – див. [14]).

Підсумовуючи, висловлю таку тезу: на успішну реалізацію в соціальній поведінці особи визначальних для неї цінностей можна більшою мірою сподіватися за узгодженого з характеристиками ситуації гармонійного поєднання спірань на настановлення трьох вищевказаних типів.

4. Звернімося тепер до засобів регулювання соціальної поведінки, конкретніше – до співвіднесення різних типів *норм*, які використовуються (зі спіранням на певні цінності) – для такого регулювання (див. також [8]). За всього розмаїття зазначених норм, варто виділяти три їх головних типи (які різняться, окрім іншого, ступенем експліцитності, повноти представленості в текстах: цей ступінь зменшується при переході від першого до наступних типів).

Перший тип – це норми *права*. Їхнє формування та контроль за їх дотриманням забезпечується державою та іншими соціальними інститутами, що володіють (мається на увазі, що легітимно) владою.

Другий тип – норми *соціальної моралі*. Це поняття охоплює пануючі в рамках тієї чи іншої спільноти (великої чи малої) соціальні уявлення про поведінку людей (насамперед, членів цієї спільноти), яка визнається обов'язковою, бажаною, допустимою, небажаною або неприпустимою в різноманітних соціальних ситуаціях. Оскільки, як зазначено вище, особа в багатьох випадках орієнтується одночасно на різні референтні для неї спільноти, то, відповідно, перебуває під впливом різних систем моральних норм, котрі нерідко багато в чому суперечать одна одній.

Залежно від рівня свого особистісного і (як його сторони) морального розвитку особа може (згадаймо рівні розвитку моральної свідомості за Л. Колбергом) «не дорости» до моралі, яку підтримує певна спільнота, а може й «перерости» цю

мораль. В останньому разі особа найчастіше віддає перевагу (свідомо чи інтуїтивно) третьому типу норм – нормам *особистісної моральності*. (Російською мовою це поняття часто позначають словом «*нравственность*». Утім, розмежування понять, що позначаються термінами «мораль» і «*нравственность*», здійснюють і іншим чином, іноді – чи не протилежним. Але «справа, звичайно, не в дефініції, але в реальному розрізненні двох сфер людської етики, в реальному їх сполученні» [9, с. 245]). Особистісну моральність можна охарактеризувати як індивідуалізоване (і стосовно суб'єкта вчинків, і щодо ситуації їх здійснення) і водночас синтетичне втілення присутніх у культурі – в тому числі в її загальнолюдських, особливих (етнічних, професійних тощо) та індивідуальних (особистісних) модусах (див. [6]) – принципів регулювання соціальної поведінки. Зазначається, що особистісна моральність (в оригіналі – «*нравственность*») «опосередкована свободою», і тому «ця справа, яка життєво стосується всіх, є, однак, особистою справою кожного» [1, с. 134]. Необхідність особистісної моральності є найбільш очевидною стосовно нестандартних ситуацій, щодо яких правові, а також прийняті особою моральні норми не пропонують задовільних рішень або пропонують рішення, несумісні одне з одним. Тому стає необхідною моральна творчість.

Поширене в етичній і педагогічній літературі нехтування розрізненням соціальної моралі й особистісної моральності зумовлене зосередженням уваги лише на змісті норм при абстрагуванні від особливостей їх становлення та функціонування. Але подібно до того, як математична культура передбачає не тільки знання деякої сукупності тверджень про математичні об'єкти, але і освоєння цієї сукупності як системи, розуміння, зокрема, того, які з цих тверджень є аксіомами, які – теоремами, які – лише гіпотезами і як твердження цих типів пов'язані між собою, – так само етична і правова культура особи або спільноти не зводиться до знання й дотримання деякої

сукупності норм, але передбачає, крім того, освоєння особливостей і співвідношень різних типів норм.

Впливаючи на свідомість і поведінку людей, норми розглянутих типів тісно взаємопов'язані і опосередковують функціонування одна одної. Наприклад, ефективність функціонування правових норм у певному соціумі істотно залежать від характерного для нього ступеня поваги громадян до таких норм, а цей ступінь є однією з характеристик суспільної моралі.

Поняття диференціація норм права, соціальної моралі й особистісної моральності аж ніяк не має налаштовувати на їх протиставлення в реальному житті. Акценти – і у вихованні, і у плануванні людиною своєї поведінки, і у розробці, запровадженні й застосуванні правових норм, і в зусиллях, спрямованих на вдосконалення суспільної моралі, – слід ставити не на виборі між різними типами норм, а на їх узгодженні. Проте, якщо в конкретній гострій ситуації від неузгодженості норм нікуди не дітися і дотримання норм різних типів вимагає від особи принципово різних, несумісних дій, то він змушений взяти на себе відповідальність і здійснити вибір, пішовши на те, що І.О. Ільїн [11] називав «духовним компромісом», і свідомо (хоч і з гіркотою в серці) допустити менше зло, щоб уникнути більшого. При цьому «більшим злом» може стати й пасивна поведінка, якщо вона відкриває шлях для негативного (а то й трагічного) розвитку подій.

Ще один важливий аспект типології норм знаходить вияв у тезі, яка обґрунтовується у [4] і полягає в тому, що для успішного регулювання (або саморегулювання) діяльності, яке дає особистісно-розвивальний ефект, потрібна система норм, до якої входять норми трьох типів, а саме прийняті суб'єктом діяльності *норми-стандарту*, *норми-ідеали* і *норми індивідуального прогресу*. Дещо незвичний термін «норми-ідеали» не має бентежити читача. Досить згадати, що у радянські часи комуністичний ідеал був нормативним.

Хоч як би там було, ціннісно налаштована соціальна поведінка навряд чи можлива без *ідеалів*, у яких знаходять

конкретизацію цінності. Разом із тим до несприятливих соціальних наслідків (а також психологічних, пов'язаних із «крахом ідеалів») призводить не лише захоплення ідеалами сумнівного змісту, але й нерозуміння того, що дійсно гідні ідеали – як, наприклад, ідеал морально бездоганної поведінки, ідеал соціальної справедливості або ідеал збагнення істини – не можуть бути реалізовані у своїй абсолютній повноті й у цьому сенсі є утопічними (тому часті нарікання з приводу «спокушування утопічним ідеалом» теоретично некоректні). Але це аж ніяк не виключає можливості успішного (хоча ніколи не повного й ніколи не легкого) наближення до таких ідеалів (згадаймо давню характеристику педагогіки М.М. Рубінштейном як «теорії про шлях до ідеалу» [21]).

5. Я фактично торкнувся у п. 4 етико-психологічних проблем, пов'язаних із *ціннісними колізіями* (тобто суперечностями, у змісті яких істотна роль належить цінностям, котрі сповідує, обирає або прагне реалізувати суб'єкт). Зверну тепер увагу на те, що важливими психологічними детермінантами розв'язання ціннісних колізій постають феномени честі й гідності (див. [19]). Ці феномени забезпечують усвідомлення, переживання й реалізацію особою цінностей, які постають для неї атрибутами її «Я» та відіграють істотну роль у становленні, розвитку й реалізації *сенсу життя*. При цьому феномен *честі* виражає цінності, опосередковані соціально-психологічними відносинами й представлені у прийнятій даною особою, як членом певного співтовариства (або співтовариств), і практично додержуваній нею, всупереч труднощам і небезпекам, *соціальної моралі* (див. п. 6). У феномені ж *гідності* виражається відданість особи певним цінностям, обраним і обстоюваним нею самостійно (хоч бажано – зі спиранням на високі культурні зразки); даний феномен можна вважати вираженням *особистісної моральності* цієї особи.

Зупинюсь (див. також [2]) на одній з ціннісних колізій, з якими стикається особа, намагаючись зберегти свою честь і гідність і водночас врахувати виклики ситуацій, до яких вона потрапляє. Йдеться про протиріччя між відносною простотою

базових для особи цінностей, представлених у її честі й гідності, та складністю їх послідовної реалізації у світі, сповненому гострих суперечностей. У нетривіальних ситуаціях такі суперечності не дозволяють – навіть за оптимальної поведінки особи – цілком уникнути небажаних з етичного погляду наслідків її дій; такі наслідки вдається, щонайкраще, мінімізувати (і максимізувати благі наслідки). До того ж, про *оптимальну* поведінку в складних, недостатньо визначених ситуаціях (а ними рясніє реальне життя) можна казати лише умовно, в суто ймовірнісному сенсі. Щоб наблизитися до поведінки, здатної претендувати на оптимальність, вельми бажаними є: досвід поведінки в подібних ситуаціях; емоційна стійкість; високий рівень і гармонійне поєднання раціональних та інтуїтивних компонентів інтелекту.

До того ж, в описуваних випадках постають додаткові психологічні складнощі.

З одного боку, немінуча (нехай виправдана) наявність «злої» складової в результатах (очікуваних або фактичних) поведінки нашого героя (назвемо його А. і вважатимемо, що він, порівняно з оточенням, етично більш розвинений) дає представникам цього оточення підстави засуджувати його. Психологічними механізмами тут слугують: а) сформоване в них, під впливом їх переважного досвіду, настановлення на інтерпретацію поведінки А. як керованої етично неадекватними мотивами; б) здійснювана ними проекція на А. власних, здебільшого не шляхетних, мотивів.

З іншого боку, існує небезпека того, що в основі поведінки А. дійсно перебувають не оптимальні (у світлі прийнятих ним, як він певен, цінностей) рішення, досягнуті з найкращим використанням його інтелектуальних здатностей, а раціоналізація як форма психологічного захисту від усвідомлення того, що він насправді не дуже керується цими цінностями. Найцікавіше (й сумне) полягає у тому, що два окреслені варіанти чітко відокремлені один від одного в рамках теоретичного аналізу, але в реальності вони можуть поєднуватись.

6. Заслугове на критичну оцінку стан етичних складових суспільної свідомості (включно із її філософськими й науковими сегментами). На жаль, у цій сфері бракує раціональних, виважених підходів, а переважають крайнощі. З одного боку, чимало шанованих філософів продовжують (непереконливо, на мій погляд) обстоювати моральний максималізм (вимагаючи, наприклад, за жодних умов не брехати – див. частину статей зі збірника [18]). З іншого боку, набагато більше діячів відмахуються від моральних обмежень як від прикрих перешкод, що лише знижують успішність діяльності. Причому так вчиняють не лише практики у військовій, політичній, економічній сферах, але, на превеликий жаль, і науковці, зокрема й суспільствознавці (характерні приклади наведено у [5]).

Раціогуманістичний підхід відкидає як моральний (і, взагалі, ціннісний) максималізм, так і моральний (і ціннісний) нігілізм. Подолання цих (як і будь-яких крайніх) позицій ускладнюється тим, що вони підживлюють одна одну, бо сприймаються багатьма як альтернативи, між якими слід здійснити вибір, так що неприйняття (зазначу, обґрунтоване) будь-якої з них нібито вимагає погодитися із протилежною.

«Природно, – пише В. Малахов, – що різні люди мають різні погляди: *правота одних не обов'язково має тягти за собою неправоту інших*» [15, с. 8] (курсив мій. – Г.Б.). Але так само (що є істотним для нашого випадку) *неправота одних не обов'язково тягне за собою правоту інших*. Проте, хоч з погляду логіки істинність обох тверджень є очевидною, вони, на жаль, рідко стають засадами соціальної поведінки, навіть коли йдеться про дискусії науковців... Над ними, як і над працівниками інших професій, здебільшого тяжіють групоцентристські й конфронтаційні настановлення, що спонукають звертатися до парадигми вибору (до того ж, як правило, лише з двох альтернатив) там, де для цього немає раціональних підстав (див. [3]). Прикра поширеність таких настановлень заслугове на серйозний культурологічний та психологічний аналіз.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зміст статті свідчить, як на мене, про плідність – в аналізі ціннісно налаштованої соціальної поведінки та визначенні шляхів її удосконалення – підходу, орієнтованого на синтез гуманістичної й раціоналістичної традицій, та спонукає до подальших шукань у цьому напрямку.

Вважаю за необхідне також сказати таке. Я свідомий того, що деякі положення цієї статті – як-от визнання принципової допустимості вчинення зла (якщо воно є необхідним для відвернення більшого зла) або сумнів щодо «категоричного імперативу» Канта, – наражатимуться на критику з огляду на ту (погоджуюсь, реальну) небезпеку, що цими положеннями скористаються для виправдання негідних вчинків або, принаймні, ухиляння від виконання морального обов'язку. Проте на подібні докори, які мені вже доводилося чути, я відповідав, що вони нагадують позицію радянських ідеологів, котрі раз у раз звинувачували чесних і професійно вправних вчених, письменників, митців, чиї творчі продукти сприймалися ними як політично небажані, у тому, що вони «ллють воду на млин імперіалістів», і наполягали на принципі партійності науки, літератури, мистецтва. Тож не будемо подібні до цих ідеологів. Ясна річ, науковець не має бути байдужим до того, як використовуватимуть результати його праці (і ця проблема – зокрема, у зв'язку із проблематикою морального виховання – заслуговує на окреме ретельне опрацювання). Але передусім він має дбати про наукову досконалість цих результатів. На мою думку, саме за такого пріоритету він здатний зберегти свою професійну честь і гідність.

І останнє. Зрозуміло, що моя й подібні розвідки жодною мірою не звільняють особу від необхідності самостійно приймати рішення у складній ситуації, реалізувати його і брати за це відповідальність. Найбільше, на що хотілося б сподіватися, – це те, що врахування результатів цих розвідок здатне підвищити етичну і психологічну культуру суб'єктів соціальної поведінки і, завдяки цьому, ступінь її досконалості.

Список використаних джерел

1. Ахутин А.В. Записки из-под спуда / А.В. Ахутин // «АРХЭ»: Культуро-логический ежегодник. 1. – Кемерово: Алеф, 1993. – С. 113–156.
2. Балл Г. Раціогуманістична орієнтація в опрацюванні етико-психологічних проблем / Георгій Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. XV. – Ченстохова; К., 2013. – С. 53–68.
3. Балл Г.А. Выбор в жизни человека как предмет системологического и психологического анализа / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 197–208.
4. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25–36.
5. Балл Г.А. Общественное благо «оборона» и нравственный долг / Г.А. Балл // Общественные науки и современность. – 2014. – № 3. – С.173–175.
6. Балл Г.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 17–30.
7. Балл Г.А. Радиогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека / Г.А. Балл // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 208–223.
8. Балл Г.А. Радиогуманистическая ориентация в анализе этической и этико-психологической проблематики / Г.А. Балл // Горизонты образования. – Севастополь, 2009. – № 1. – С. 7–26.
9. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
10. Гвардини Р. Конец Нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 127–163.
11. Ильин И.А. О сопротивлении злу силою / И.А. Ильин // Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М. : Республика, 1993. – С. 5–132.
12. Косолапов Н.А. Что это было? (Размышления о перестройке в свете её когнитивных итогов) / Н.А. Косолапов // Общественные науки и современность. – 2005. – № 1. – С. 5–19.
13. Лефевр В. Алгебра совести: Пер. со 2-го англ. издания с дополнениями / Владимир Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 426 с.

14. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сб. статей: Пер. с нем. 2-е изд. / А. Лэнгле. – М. : Генезис, 2008. – 160 с.

15. Малахов В. Право бути собою / Віктор Малахов. – К. : Дух і літера, 2008. – 336 с.

16. Методология психологии: проблемы и перспективы: Уч. пособие / Васильок Ф. Е., Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г., Петровский В. А., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г.; общ. ред. В. П. Зинченко, науч. ред. Т. Г. Щедриной. – М.; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 528 с.

17. Мильдон В.И. Индивидуализм и эгоизм (введение в современную этику) / В.И. Мильдон // Вопросы философии. – 2008. – № 6. – С. 43–55.

18. О праве лгать / Сост., ред. Р.Г. Апресян. – М. : РОССПЭН, 2011. – 392 с.

19. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти / В.В. Рибалка. – Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 382 с.

20. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Ч. 1. Историко-критические очерки / М.М. Рубинштейн. – Л. : Издание автора, 1927. – 199 с.

21. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М.М. Рубинштейн. – М. : Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – 594 с.

22. Рущенко І. Архетип заборони як кримінологічна гіпотеза / Ігор Рущенко // Соціальна психологія. – 2007. – № 2. – С. 3–13.

23. Шендерович В. «Олимпийские кольца сжали Путину голову, и он пошёл вразнос» / Виктор Шендерович // Бульвар Гордона. – 2015, июнь. – № 25 (529). – С. 8–18.

24. Шрейдер Ю.А. Этика: Введение в предмет: Уч. пособие для высших учебных заведений / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 272 с.

Г.А. Балл

РАЦИОГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОСНОВ ЦЕННОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Формулируется соответствующая рациогуманистическому подходу универсальная моральная установка, составляющими которой являются: а) презумпция избегания зла; б) при условии учета «а» – требование максимизации добра. Ставится также требование, чтобы каждый человек в максимально возможной степени использовал для предотвращения зла и увеличения добра в мире свои специфические индивидуальные возможности.

Выделяются типы установок, детерминирующих выбор человеком паттернов социального поведения, а также типы регулирующих его норм. Обсуждаются ценностные коллизии, которые приходится решать человеку. Обосновывается отвержение ратиогуманистическим подходом как морального максимализма, так и морального нигилизма.

Ключевые слова: *ратиогуманистический подход; универсальная моральная установка; установки, детерминирующие выбор паттернов социального поведения; типы норм, регулирующих социальное поведение; ценностные коллизии; моральный максимализм; моральный нигилизм.*

G. Ball

THE RATIO-HUMANISTIC APPROACH TO DETERMINING THE FOUNDATIONS OF AXIOLOGICALLY ORIENTED SOCIAL BEHAVIOR

The author formulates an universal moral rule which corresponds to the ratio-humanistic approach. The components of that rule are: (a) the presumption of evil avoiding; (b) if 'a' is in view – the demand of good maximization. A requirement is put also that every person, to the extent possible, should use his/her specific individual capabilities to prevent evil and increase good in the world. Types of person's sets determining the choice of patterns of social behavior are considered, namely sets: (a) on rational analysis of the situation from the point of view of realizing person's priority values; (b) on implementing a behavior pattern that is intuitively assessed by a person as referred to that values; (c) on implementing a behavior pattern that is most often preferred in such situations by members of a reference social group. It is argued that successful implementation of person's priority values in his/her social behavior is more likely in the case of such harmonious combination of the three types of sets which is adjusted to characteristics of the situation. The types of norms that govern social behavior are also noted, namely: (a) norms of law; (b) norms of social morality; (b) norms of personal morality. It is emphasized that the focus should be not on the choice between different types of norms, but on their agreement. The desirability is indicated to combine, in regulating social behavior, norms-standards, norms-ideals and norms of individual progress. Value conflicts that must be solved by a person are discussed. The avoiding, by the ratio-humanistic approach, of moral maximalism and of moral nihilism is substantiated.

Key words: *ratio-humanistic approach, universal moral rule, person's sets which determine the choice of patterns of social behavior, types of norms that govern social behavior, value conflicts, moral maximalism, moral nihilism.*

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 159.923.3

МОРГУН Володимир Федорович

*кандидат психологічних наук, професор кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

БАГАТОВИМІРНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ПРО СВІТОГЛЯД ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ІНВАРІАНТУ ПРОСТОРОВО-ЧАСОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Україна – як скіфське золото в таємничих курганах: ще не розкопана, ще не znana світові. Та колись розкопають і вдарять об поли, і відступлять у захваті, приголомшені й знетямлені. А що ж ми самі? Ми, знай, закопуємо свою Україну глибше й глибше, а з нею закопуємо і самих себе.

Павло Загребельний

Стаття присвячена, викладу багатовимірної теорії особистості, більш конкретному аналізу базового інваріанту її структури – піраміди просторово-часових орієнтацій і аналізу світогляду людини, його змісту і типів в контексті просторово-часових орієнтацій особистості.

Ключові слова: *багатовимірна теорія особистості, просторово-часові орієнтації особистості, світогляд людини, структура і типи світогляду в контексті просторово-часових орієнтацій особистості.*

Постановка проблеми. Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості (скорочено – багатовимірна теорія особистості) розробляється автором спочатку на факультеті психології МДУ імені М.В. Ломоносова (1976-1980 рр.), потім – на кафедрі психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (з 1980 р. і дотепер). Вперше вона була опублікована в тезах Ленінградсько-Московської збірки конференції молодих вчених «Психологічні проблеми індивідуальності» (за ред. Б.Ф. Ломова., вип. 2, М., 1984) [16], отже – у минулому 2014 році досягла свого 30-річчя. За цей час теорія отримала широку географію публікацій та індекс цитування в працях українських

учених – академіків, членів-кореспондентів НАПН України, докторів та кандидатів наук: філософів – І. Зязюна (Київ), С. Клепка (Полтава), історика – В. Пашенка (Полтава), медика – Л. Дубової (Полтава), педагогів – Н. Білик, Л. Гоженко, М. Гриньової, К. Гуза, В. Ільченко, Н. Карапузової, М. Лебедика, П. Матвієнка (Полтава), С. Карпенчук (Рівне), О. Киричука, Б. Федоришина (Київ), А. Самодрина (Кременчук), психологів – І. Бега, Л. Бурлачука, О. Губенка, О. Губка, М. Дригус, А. Коняєвої, П. Лушина, С. Максименка, В. Москаленко, В. Моляко, Т. Пазюченко, В. Панка, Н. Побірченко, Е. Помиткіна, Л. Проколієнко, Ю. Трофімова, Г. Балла, М. Боришевського, В. Рибалка, В. Семиченко, М. Слюсаревського (Київ), Р. Білоус, О. Куца (Кременчук), Н. Гончарової, Ю. Калужної, В. Колінька, М. Мельничук, К. Седих, І. Тітова, Т. Тітової, Т. Устименко, А. Харченко, Н. Чайкіної, Н. Юдіної, С. Яланської, Т. Яновської (Полтава), О. Дусавицького, О. Іванової, В. Криштала, О. Лактіонова, Г. Середи (Харків), Н. Жигайло (Львів), І. Філіппової (Зубкової), В. Хомика (Луцьк), В. Ковальова (Чернівці), А. Фурмана (Тернопіль), А. Кленчу (Сизоненко), О. Чебикіна, (Одеса), Т. Яценко (Черкаси) та ін., а також за кордоном – у працях академіків або докторів, кандидатів наук І. Фастовець (Англія), філософів – Л. Буєвої (Росія), Б. Чендова (Болгарія), педагогів – М. Дароці (Угорщина), Е. Меттіні (Італія), М. Нікандрова, А. Остапенка, П. Підкасістого, А. Фролова, Ф. Ялалова (Росія), Г. Хілліга (Німеччина), психологів – М. Мутафової (Оракової) (Болгарія), О. Бодальова, М. Гамезо, М. Гарунова, Г. Дьяконова, Є. Клімова, Б. Ломова, І. Домашенко, І. Кулагіної, О. Кушніра, В. Петровського, Л. Фрідмана (Росія) та ін.

Водночас В.А. Петровський – відомий фахівець у галузі психології особистості, творчості, надситуативної активності й методології психології – у своїй монографії «Личность в психологии: парадигма субъектности» (1996) намагається зменшити наукову цінність багатовимірної теорії особистості, зводячи її переважно до – «дидактичної». Але така кваліфікація викликає, принаймні, два питання. Якщо теорія не має цінності,

то навщо її викладати, наприклад, студентам-психологам? Якщо ж дидактична необхідність викладання визнається, то теорія таки має цінність. Не випадково М.В. Гамезо та І.А. Домашенко включили її в «Атлас по психології», яким користуються студенти вишів СРСР та СНД [2, с. 70]

Ситуація нагадує муки Д. Менделєєва, який колись придумав свою таблицю, щоб його студенти нарешті зрозуміли взаємозв'язки між хімічними елементами. Але нікому і в голову не прийде обмежувати видатне теоретичне надбання хіміка лише її «дидактичною цінністю» для студентів. До речі, за аналогією з періодичною системою, що, маючи теоретичну і науково-прикладну цінності, дозволила передбачити відкриття нових хімічних елементів, багатовимірна теорія особистості збагатила психологію, наприклад, такими інноваційними положеннями: про новий статус «самодіяльності» (за С.Л. Рубінштейном) – від творчої діяльності до основної діяльності особистості, предметом якої є власна особа, робота людини над собою; про принцип реципрокності спілкування та самодіяльності в людських взаєминах; про нову послідовність провідних діяльностей у розвитку особистості в ході життя (праця – спілкування – гра – самодіяльність) та його періодизацію [18, 26]; про розуміння навчання, відтворення, пізнання і творчості як рівнів опанування будь-якої провідної діяльності. На її основі розроблено також оригінальну типологію методів психодіагностики і низку конкретних методик [15, 17, 25].

Завданнями даної статті є, по-перше, короткий виклад багатовимірної теорії особистості; по-друге, більш докладний аналіз базового інваріанту її структури – піраміди просторово-часових орієнтацій; по-третє, аналіз світогляду людини, його структури і типів в контексті просторово-часових орієнтацій особистості.

Аналіз основних досліджень та публікацій. У процесі розбудови психологічної теорії особистості виділяють два діаметрально протилежні напрями – ідіографічний, тобто описовий, розуміючий, художній (В. Дільтей, К. Роджерс та ін.),

і номотетичний, або нормативний, мірний, науковий (Г. Олпорт, В. Штерн, О.Ф. Лазурський). Крайнощі цих двох напрямів певним чином долає еклектичний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм та ін.).

Утім, зняття суперечності між указаними напрямками можливе на основі діалектичного методу сходження від абстрактного до конкретного, який поступово складається у дослідженнях вітчизняних психологів – Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва [10], Б.Г. Ананьєва, Г.С. Костюка [8], С.Д. Максименка [13], В.А. Роменця [28], В.В. Рибалка [27] та ін. За цим методом, теорія особистості має виводитися з однієї категорії, з вихідної «засадово-межової» абстракції, або «клітинки» аналізу, яка під час її конкретизації допоможе дати розгорнуте психологічне уявлення про особистість, її сутнісний зміст, структуру зв'язків і розвиток» [17, с. 28]. Водночас номотетичний та ідіографічний напрями стають полюсами єдиного наукового підходу у вивченні особистості. Характеристика останньої на шляху сходження від абстрактного номотетичного розуміння до конкретного ідіографічного опису поступово «збагачується безліччю якостей, характеристик, параметрів (межово-безкінечного, тобто унікального)» [17, с. 28].

У запропонованій автором теорії багатовимірного розвитку особистості проаналізовано три етапи, або кроки, сходження від абстрактного до конкретного (позначимо їх як I, II, III).

I. На першому етапі такого сходження вихідною «клітинкою», або засадово-межовою абстрактною одиницею аналізу, обирається категорія «діяльна особистість» [17, с. 28]. Діяльність особистості тлумачиться значно ширше, аніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме – як система людської життєдіяльності.

II. За системного методологічного розуміння особистості наступний, другий, крок конкретизації на шляху сходження від обраної абстрактної одиниці аналізу до більш конкретної її характеристики має здійснюватися відповідно до трьох принципів: а) онтологізації структури особистості;

б) становлення зв'язків (внутрішніх і зовнішніх) у цій структурі; в) детермінації розвитку особистості [17, с. 28]. Розглянемо ці принципи та їх утілення докладніше:

А: Онтологізація структури особистості передбачає визначення таких п'яти інваріантів, як: 1) просторово-часова орієнтація (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) потребо-вольові естетичні переживання, пристрасність, небезсторонність (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовна спрямованість діяльності особистості (ділова: на предмет – засіб – продукт; на спілкування з іншою людиною; ігрова: на процес; самодіяльна: на самого себе); 4) рівні опанування особистістю діяльності (навчання, відтворення, пізнання, творчості); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, мовленнєво-розумова).

Б: П'ять зазначених інваріантів утворюють жмуток векторів, що перетинаються в одній точці, «вузлі» (за О.М. Леонтєвим), або «хронотопі» (за М.М. Бахтіним), що представлено нижче на рис. 1 [25, с. 81]).

В: Детермінація розвитку індивіда в особистість здійснюється, за даною теорією, на основі вирішення «головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як «родової» (суспільної) істоти» [17, с. 29]. З іншого боку, через свою певну обмеженість людина не у змозі стати тотожною всій сукупності суспільних відносин і реалізувати відповідну до масштабу цієї сукупності суспільну сутність. Тому виникає необхідність відобразити цей бік особистості в понятті *індивідуальності*, тобто унікальності особистості конкретної людини як у природному, так і в суспільно-особистісному аспектах [19, с. 29].

III. Третій етап (крок) сходження від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвитку п'яти виокремлених на другому кроці п'яти інваріантів онтологізації структури діяльної особистості.

Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, можна виділити конкретні їх характеристики і суперечності, що задають кожну з них:

1) Просторово-часові орієнтації особистості «складаються зі співвідношення локалізації особистості у минулому, сучасному й майбутньому» і визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості – геному, тіла людини, тих, хто її знав, її діянь і творинь [19, с. 29].

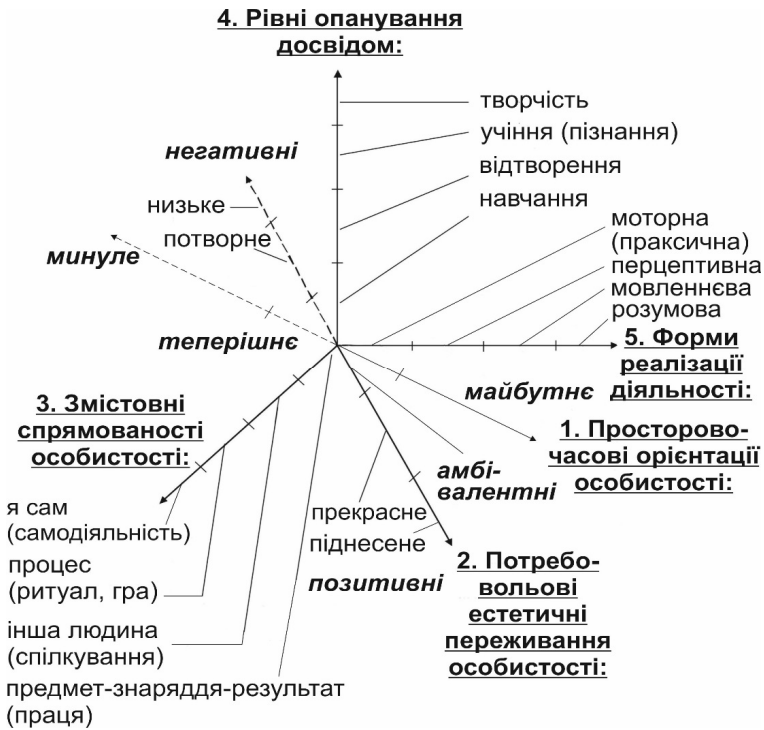


Рис. 1. Схематичне зображення багатовимірної структури особистості (за В.Ф. Моргуном)

2) Потребо-вольові переживання особистості виявляються в емоціях та естетичних почуттях, за якими стоять наявні й

напружені потреби, мотиви, особистісні сенси, цілі, настанови. Структура потребо-вольових переживань представлена у вигляді певного співвідношення негативних (негідне, спотворене), амбівалентних (трагічне, комічне) і позитивних (прекрасне, піднесене) почуттів. Означені переживання задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму з середовищем)» [19, с. 29].

3) Змістовна спрямованість діяльності особистості відповідає усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності і складається за змістом із наступних її видів: а) спрямованість на предметно-знаряддево-результативне перетворення природи (праця у вузькому розумінні); б) спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання й перетворення інших людей (спілкування); в) спрямованість на перетворення способів власної активності (гра, ритуал); г) спрямованість на перетворення самого себе («самодіяльність» за терміном С.Л. Рубінштейна, але ширше, бо включає не тільки творче самовдосконалення людини, але і можливу самодеградацію).

Змістовна спрямованість як інваріант особистості задається вирішенням суперечності «рід-природа», внаслідок чого людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб, використовуючи знаряддя і свідому, ідеально-знакову, кооперацію із суспільством [17, с. 29-30].

4) Рівні опанування особистістю діяльності вибудовуються в таку ієрархію, як: а) навчання (передавання досвіду від учителя до учня); б) відтворення діяльності особистістю; в) пізнання, учіння як надситуативна пізнавальна активність (за В.А. Петровським); г) творчість як вищий рівень опанування діяльності. Вказані рівні задаються вирішенням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду [17, с. 32].

5) Форми реалізації особистістю діяльності представлені наступним чином: а) моторна (або матеріальна за П.Я. Гальперінім); б) перцептивна (за Н.Ф. Талізіною); в) мовна; г) розумова (рефлексивна). Вони задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини [17, с. 33].

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі конкретно-психологічного аналізу п'яти розглянутих інваріантів, формулюємо наступне визначення особистості:

Особистість – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [17, с. 33].

Дане визначення особистості може бути стисло представлене у вигляді символічної формули як функція (**f**) вищезазначених п'яти інваріантів її структури.

$$\text{Особистість} = f(\mathbf{O} \cdot \mathbf{П} \cdot \mathbf{З} \cdot \mathbf{Р} \cdot \mathbf{Ф}),$$

де: **O** – просторово-часові орієнтації особистості; **П** – потребо-вольові емоційні переживання; **З** – змістовні спрямованості; **Р** – рівні опанування діяльністю; **Ф** – форми реалізації діяльності.

Запропоноване розуміння структури особистості може бути співвіднесене з психологічними поняттями, якими традиційно описується особистість [20, с. 33].

Так, *темперамент* визначається динамічними особливостями просторово-часових орієнтацій і характеристик особистості.

Здібності пов'язуються автором із інваріантами рівнів і форм реалізації діяльності особистості. Унікальна структура розумових здібностей складає *менталітет* [23] особистості.

Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються потребо-вольовими переживаннями людиною змістів діяльності. Конкретним психологічним аналізом вони описуються як потреби (нужди – за Скіннером [35] та Максименком [13]), мотиви, сенси, цілі, настанови.

Світогляд (внутрішній світ як «річ-у-собі»), за І. Кантом особистості виступає як певний синтез її менталітету і цінностей. Предметом світогляду є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому.

І.Г. Тітов, йдучи за Д.О. Леонтьєвим [11] та С.Д. Смирновим [30], визначає світогляд більш розгорнуто – як «ядерний компонент індивідуального образу світу, що містить певним чином структуровані, імпліцитні та експліцитні, генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини» [32, с. 3]. Багатовимірність світогляду людини (за І. Тітовим та ін.) відповідає і теорії багатовимірної особистості автора.

Характер виявляється в стабільності цілісної структури особистості, а *акцентуації* пов'язані з надмірним вираженням певних рис характеру і супроводжуються або особистими рекордами (у випадку відповідності акцентуації вимогам діяльності), або перенапруженням, чи неадекватністю поведінки людини під час боротьби і їх подолання (у випадку невідповідності акцентуації та вимог діяльності).

Вчинковий підхід видатного українського психолога В.А. Роменця [28] не слід вважати альтернативою діяльнісному підходу, бо в такому випадку відбувається прихована синонімія (або взаємопідміна цих категорій). *Вчинок* не є синонімом будь-якої дії, він передбачає момент вибору серед альтернатив (за І.П. Манохою), вольові зусилля для подолання перешкод (за Т.М. Титаренко), а також моральну самооцінку суб'єктного вибору особистості (за В.О. Татенком [31]). У традиційних

відповідностях між джерелом активності особистості та її видом (за О.М. Леонтьєвим) вчинок заповнює існуючий пробіл у центральній ланці відомої ієрархії, бо є конгруентним з ключовою категорією діяльнісного підходу – категорією «особистісного сенсу»:

| | |
|---|---|
| потреба (нужда – за С.Д. Максименком) | <=> поведінка; |
| мотив (як опредметнена потреба, за О.М. Леонтьєвим) | <=> діяльність; |
| особистісний сенс (як співвідношення реальнодіючого мотиву і мети) | <=> вчинок (як дія, що потребує вибору, вольових зусиль і моральної оцінки, за В.А. Роменцем); |
| мета | <=> дія; |
| вторинна «фіксована установка» (за Д.Н. Узнадзе [33]) | <=> операція. |

Як бачимо, в досить традиційній для вітчизняної психології особистісно-діяльнісній парадигмі маємо низку іноваційних надбань. По-перше, уточнено номенклатуру основних видів людської діяльності та їх послідовності як провідних у онтогенезі. Бо в психологічних наукових школах не було загально прийнятої номенклатури основних видів людської діяльності ні за кількістю, ні за змістом. Лідер Санкт-Петербуржської школи Б.Г. Ананьєв виходив з такого їх переліку: *гра* – спілкування – пізнання – *праця*. Лідер однієї з Московських психологічних шкіл О.М. Леонтьєв [10] обстоював дещо інший: *гра* – навчання – *праця* (з імплікованим спілкуванням, яке було присутнім у кожному з трьох основних видів діяльності). Як видно, два корифеї психології знайшли консенсус тільки стосовно гри і праці, що виділені курсивом.

Багатовимірна теорія особистості уточнює кількість, зміст і послідовність основних видів діяльності особистості в онтогенезі: *праця* – спілкування – *гра* – *самодіяльність*.

Перетворення в ході життя основних діяльностей у провідні можна підсумувати за допомогою такої схеми:

праця – спілкування – гра – самодіяльність;
спілкування – гра – самодіяльність;
гра – самодіяльність;
самодіяльність.

Предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому онтогенезі є первинним видом *праці*. Ще М.Я. Басов у своїй блискучій «Педології» (1932) розглядав гру і дитячу працю як два споріднених типи діяльності дитини. К. Коффка (1934), досліджуючи основну функцію дитинства на рівні навчання, прийшов до такого висновку: «Якщо ми прийнемо, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства, протягом якого обсяг та інтенсивність навчання (праці – за Коффкою, – *В.М.*) далеко перевищує всі пізніші періоди» (с. 31). Система виховання сліпоглухонімих дітей також доводить пріоритет трудової діяльності, співпраці (самообслуговування, догляд, прибирання, володіння знаряддями тощо) у розвитку психіки і особистості (Мещеряков, 1974). Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [1] пропонує починати навчання в будь-якому віці з моторної форми дії, тобто – з реального перетворення предметів або їх моделей, що характерно саме для праці.

Із моменту «комплексу пожвавлення» дитина з предметного світу виділяє найближчу людину; спрямованість на людей у подальшому стане головною у мотивації *спілкування*.

Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через *ігрову* діяльність продовжують удосконалювати себе у *процесах* праці (ділові ігри), у процесах спілкування (рольові ігри, соціодрами – за Дж. Морено), у процесах *самодіяльності* (психодраматичні ігри – за Морено, сценаристом, режисером і співвиконацем яких виступає сама людина). Є вчені, що наполягають на домінуванні гри протягом усього життєвого шляху. Ф. Бартлетт, наприклад, своїй монографії, присвяченій психології дорослого життя, дав красномовну назву: «Психіка людини у праці та грі» (1959). Але й вони не заперечують ні

проти праці (Бартлетт), ні проти існування «ширих (неігрових)» стосунків між людьми (Е. Берн, 1988), ні проти «серйозних» видів діяльності (І. Хейзінга, 1992).

Заміна навчання (за О.М. Леоньєвим) або пізнання (за Б.Г. Ананьєвим) на самодіяльність є ще однією інновацією багатовимірної концепції особистості. Але вона ніяк не применшує ролі навчання в житті людини. Навпаки, навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість, складаючи окремих четвертий інваріант в структурі особистості – рівнів опанування діяльності – стають дотичними до кожного з основних видів діяльності протягом усього життя людини, а не тільки однією з них – навчальною діяльністю, характерною переважно для школярсько-студентського віку.

На основі багатовимірної теорії особистості запропонована більш конкретна структура («морфологія») індивідуальної, особливої діяльності – у розвиток відповідних ідей Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе. Така конкретизація і модифікація індивідуальної діяльності особистості можуть бути представлені нижче у таблиці 1 [17, с. 31]:

Таблиця 1

**Структура індивідуальної діяльності особистості
(за В.Ф. Моргуном)**

| Джерело активності особистості | Форма активності | Об'єкт активності |
|--------------------------------------|------------------|---------------------------------|
| Потреба | Поведінка | Природне і соціальне довкілля |
| Мотив | Діяльність | Предмет |
| Сенс | Вчинок | Завдання |
| Мета | Дія | Продукт |
| Вторинна настанова (за Д.М. Узнадзе) | Операція | Результат (за стандартних умов) |

Дана таблиця дає змогу здійснювати аналіз і конструювання конкретних видів діяльності, що особливо важливо для педагогічної психології і психології праці.

У логіці запропонованої теорії знаходять своє відображення й інші психологічні поняття, зокрема, *психічної* й *соціальної* зрілості особистості [22]. Зупинимось більш докладно на характеристиці першого інваріанту структури особистості – просторово-часових орієнтацій [24].

Поняття «хронотоп» (з грецьк. – «часопростір») було введено О. Ухтомським для пояснення зовнішніх подій і внутрішніх процесів в організмі як синтезу зв'язків у просторі та порядків у часі. Пізніше М. Бахтін почав використовувати це поняття в гуманітарних науках. За Бахтіним, «у літературно-художньому хронотопі має місце злиття просторових і часових прикмет в осмисленому і конкретному цілому. ...Образ людини в літературі суттєво хронотопний». Для психології ця характеристика має, на думку В. Зінченка, не менше значення, ніж для мистецтва [5, с. 591].

На значущість «часової перспективи» (англ.: *temporal perspective*), яка складається, зокрема, зі спогадів, побоювань, очікувань, сподівань і дозволяє людині звільнитися з полону стимульно-реактивної ситуації, звернули увагу К. Левін та його учень Л. Франк [9]. Вони зазначали, що ступінь незалежності від «психологічного поля» вимірюється часовою глибиною життєвого світу людини [6]. Враховувати три перспективи розвитку особистості («завтрашню радість», проміжну і віддалену) закликав А. Макаренко [21]. Спеціальному аналізу «психологічного часу життя» було присвячене дослідження В. Ковальова [7].

Виходячи з цього, інваріант просторово-часових орієнтацій (ПЧО) є вихідним у багатовимірній концепції особистості. Базове місце інваріанту ПЧО, який ділить транспективу життя людини на минуле, теперішнє та майбутнє «у контексті різних природних, суспільних, культурно-історичних, особистісних та диференційно-типологічних хронотопів життя» (згідно з концепцією «темпоральної психології» В. Ковальова [7]),

визначається наступними фундаментальними просторово-часовими факторами: *геофізична локалізація людини* (В. Вернадський [19], П. Тейяр де Шарден та ін. Хоча астрологія і не набула статусу науки, але вона захоплює багатьох людей і надає виключної ролі геокосмічній локалізації людини в момент народження); *культурно-історична локалізація* (Л. Леві-Брюль, Л. Виготський, Л. Сев та ін.); *онтогенетична локалізація* (Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моргун [20, 26], Є. Головаха, О. Кронік [3] та ін.); *дієво-вчинкова локалізація* (В. Басов, С. Рубінштейн, О.М. Леонтєв, П. Гальперін, В. Роменець та ін.); *психофізична (темпераментна) локалізація* (Д. Елькін, Є. Мілерян, Б. Цуканов [34], В. Рибалка та ін.).

Кожна зі вказаних часових локалізацій людини має свій фізичний масштаб виміру (від мільйонів років у геофізиці до мілісекунд у психофізіології) і психорефлексивну складову та може бути унаочнена у вигляді перевернутої піраміди: від найдовшого діапазону глибини часу до найкоротшого.

Якщо точкою відліку взяти сучасну людину, то масштаб її *геофізичної локалізації* у теперішньому часі вимірюється «психозойською ерою» (за Вернадським), що характеризується таким психокосмічним новоутворенням, як ноосфера, коли вплив людства на Землю досягає і навіть перевищує планетарно-геологічні масштаби [19].

Культурно-історична локалізація має відносно менший масштаб, який вимірюється часовою *епохою* антропогенезу, цивілізаційного культурно-історичного процесу (приміром, 2015 р. від Різдва Христового), формаційно-політичного (наприклад, у постіндустріальному суспільстві, до Жовтневого перевороту, після Помаранчевого Майдану тощо). Чи варто миритися, зокрема з тим, що в сучасній українській літературі, на думку критика Я. Голобородька, панує «велич тимчасовості»?

Онтогенетична періодизація у фізичному плані обмежується тривалістю життя людини, а в психологічному є досить динамічною характеристикою.

Вона залежить, по-перше, від того, в якій третині життя перебуває людина. Якщо юнацтво зорієнтоване переважно на

майбутнє, дорослість – на теперішнє, то старість – переважно на минуле. Згадаймо Пушкінське про молодість, що прагне майбутнього: «Пока свободою горим, / Пока сердца для чести живы, / Мой друг, Отчизне посвятим Души прекрасные порывы!»

І, за контрастом, Лермонтовське, ветерансько-ностальгічне – за минулим: «Да, были люди в наше время – / Не то, что нынешнее племя: / Богатыри, не вы...»

По-друге, динаміка масштабу часу залежить від того, в якому періоді розвитку знаходиться людина: *літичному*, де теперішній час розтягується на місяці і роки або, здається – «час зупиняється», чи в *кризовому*, де кардинальні стрибки-переходи до майбутнього можуть вимірюватися днями, годинами, хвилинами і, навіть, миттєвостями (парадоксальна «вічна мить», за М. Мамардашвілі). Наведемо в цьому контексті знамениту фразу американського астронавта Н. Армстронга, що в момент, коли його нога вперше ступила на Місяць, промовив: «Який малий крок людини і який великий крок людства!».

Дієво-вчинкова етапність часу людини пов'язана, на нашу думку, в першу чергу з безпредметною пізнавальною функцією уваги і такими її індивідуальними властивостями як стійкість, концентрація, переключення, розподіл. Саме вони стають психологічною часовою сіткою організації поточного життя людини. І не випадково класик української й радянської психології П.Я. Гальперін пов'язував формування уваги з організацією і плануванням витрат часу дитини. На вивчення цієї самоорганізації спрямована і розроблена нами методика вивчення реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини [20].

Психофізіологічні цикли часу, які з точністю до десятих долей секунди виміряв відомий одеський психолог Б. Цуканов, дозволили йому розробити об'єктивну методику визначення темпераменту людини і повернути психологічне товариство до Гіппократівської розгортки темпераментів: холероїд-сангвіноїд-(змішаний)-меланхоліод-флегматоїд [34].

Саме ця складова лежить в основі розглянутої нами піраміди психології часу, бо є успадкованою складовою, над якою надбудовуються всі інші масштаби часу, що зазнають, за термінологією Т. Устименко, «культурального впливу» і формують багатовимірні часові характеристики, наприклад, здібностей людини (зокрема, «кмітливий» – «тугодум» тощо), її характеру (зокрема, «передчасна людина» – «ретроград» тощо).

Таким чином, розглянувши ієрархічну структуру просторово-часових орієнтацій у багатовимірній концепції особистості й уявлення про її конгруентність (за К. Роджерсом) із точки зору психології часу, можна зробити *висновок*, що темпоральна культура людини виявляється тоді, коли вона: а) адекватно усвідомлює особливості свого темпераменту і враховує їх під час формування індивідуального стилю діяльності; б) керує власною довільною та післядовільною увагою; в) своєчасно вирішує проблеми свого особистісного розвитку згідно з віковою періодизацією життєвого шляху; г) не замикається у вузько кон'юнктурних часових рамках поточної політичної епохи, а орієнтується на досить глибоку історичну ретроспективу і віддалені прогнози на майбутнє; д) усвідомлює основні екологічні загрози ноосферної ери, у яку перейшло людство і готова йти на найрішучіші кроки заради порятунку життя на Землі.

Найбільш відповідними технологіями розвитку темпорально-психологічної культури є виховні системи, що запропоновані кращими педагогами людства, визнання серед яких знайшли й такі українські освітяни, як К. Ушинський, П. Блонський, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, І. Зязюн та ін. [21]. Разом із тим, світовий бестселер «Педагогічна поема» в Україні вилучений із усіх шкільних курсів літератури (?), ім'я Макаренка все менше згадується пенітенціарними і звичайними педагогами (?), а його «школа життя» все більше перетворюється на «школу зубріння», яка розтягається у часі на 12 років (?). Водночас авторитетна комісія ЮНЕСКО (Париж) у зв'язку зі вступом у третє тисячоліття провела серед освітян світу цікавий рейтинг, за

результатами якого у трійку педагогів майбутнього увійшли Я. Коменський (Чехія), Дж. Дьюї (США) і... А. Макаренко (Україна).

Столиця Франції закликає нас до шанування вітчизняної педагогічної культури принаймні двічі: по-перше, одним з найвищих рейтингів Макаренка серед освітян людства та, по-друге, листопадним (2005 р.) бунтом безробітних у палаючих передмістях Парижа. Якщо не залучимо молоде покоління до освіти, культури і праці, як це робили Макаренко і кращі педагоги та батьки світу, то в перспективі отримаємо палаючі Київ та інші столиці й міста Землі. (Варто відмітити, що цей фрагмент статті був написаний автором у 2009 році, задовго до київського Євромайдану!). Розумний вчиться на помилках оточуючих, дурний – цурається навіть власних досягнень, що визнані людством. Оце й є коріння безкультур'я і меншовартості [4, 12]. Подолати безкультур'я і почуття меншовартості у світогляді кожного народу – найактуальніше надзавдання сучасної психології й усього людства, коли воно сподівається на своє майбутнє.

Якщо впорядкувати сім елементів структури світогляду (нижче виділені курсивом), за бельгійським філософом Апостелем [29], у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій, то отримаємо таку систему світогляду особистості:

- хронотоп ретроспективи життя людини – *етіологія* (пояснення походження і структури світогляду),
- хронотоп актуального – *епістемологія* (теорія знань, правда про світ, його *онтологію* – описову модель), *цінності* (що слід робити, насамперед – з етичних засад) та *праксеологія* (як досягати мети).
- хронотоп перспективи – *футурологія* (відповідь на питання, куди ми йдемо?).

Історичні типи світогляду [29] також упорядковуються на базі інваріанту просторово-часових орієнтацій особистості – від минулого до сучасного: *міфологічний* – для поглядів властивий *синкретизм, тотемізм, фетишизм, магія* тощо; *релігійний* тип – особлива форма усвідомлення світу, в основі якої замість

обґрунтування і доказів лежить *одкровення*; *науковий* тип – усвідомлення світу через отримання *істинних знань*, відкриття об'єктивних законів світу і передбачення тенденцій його розвитку; *мистецький* – форма суспільної свідомості, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних *ідеалів*; *філософський* – форма пізнання світу, що вивчає найзагальніші суттєві характеристики і фундаментальні принципи реальності і пізнання, буття людини, відносин людини і світу.

Слід підкреслити, що сучасне не означає зникнення минулого. В сучасності співіснують всі типи світогляду, змінюється лише їх ієрархія. Вона може коливатися, що, наприклад, спостерігається з релігійним типом світогляду, який колись був панівним, за період компартійної влади вимушено звузив свої просторово-часові орієнтації, а зараз переживає новий період піднесення.

Висновки, рекомендації та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, по-перше, багатовимірною теорією особистості, виходячи з системно-діяльнісної парадигми, зробила крок у напрямку побудови цілісної структури особистості.

По-друге, доведено, що її базовий інваріант просторово-часових орієнтацій також має поліхронотопну структуру: від геофізичних макромасштабів простору і часу до психофізіологічних мікромасштабів існування і функціонування психіки.

По-третє, розгляд структури світогляду та його історичних типів у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій людини дозволяє побудувати з набору складових психологічну більш впорядковану систему світогляду особистості.

Отримані результати дозволяють надати наступні *рекомендації*: в наукових пошуках враховувати надбання багатовимірної теорії особистості; в практиці освіти, менеджменту, політики спиратися на інваріанти структури особистості, зокрема – інваріант просторово-часових орієнтацій, для підвищення ефективності діяльності в цих галузях; цей

інваріант варто використати, зокрема, для системного пізнання і формування структури і типів світогляду особистості; опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини може бути корисним для психодіагностики і корекції образу (стилю) життя людини практичними психологами.

Перспективою подальших розвідок може бути аналіз сутності світогляду особистості в контексті інших інваріантів структури багатовимірної особистості: потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом та інваріанту форм реалізації людської діяльності.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 152 с.
2. Гамезо М.В. Атлас по психологи / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 267 с.
3. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – К.: Наукова думка, 1984. – 208 с.
4. Головаха Е.И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
5. Зинченко В.П. Хронотоп / В.П. Зинченко // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 591-592.
6. Кастенбаум Р. Временная перспектива / Р. Кастенбаум // Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – С. 96.
7. Ковальов В.І. Темпоральна психологія / В.І. Ковальов // Словник-довідник термінів з конфліктології / за ред. М.І. Пірен. – Київ-Чернівці: ЧДУ імені Ю. Федьковича, 1995. – С. 278-279.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
9. Левин К. Динамическая психология: избр. труды / К. Левин; пер. с немец. и англ. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев [Электронный ресурс]– Режим доступа к тексту книги (М.: Политиздат, 1975): <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>

11. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д.А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе; под. ред. В.И. Кабрина и О.И. Муравьевой. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 11-29.
12. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда всё рушится?) / П.В. Лушин. – Кировоград: КОД, 1999. – 208 с.
13. Максименко С.Д. Психологія особистості. Підруч. / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 295 с.
14. Мещеряков Б.Г. Временная перспектива / Б.Г. Мещеряков // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 89.
15. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год / составитель В.Ф. Моргун. – Полтава, 1989. – 56 с.
16. Моргун В.Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности // Психологические проблемы индивидуальности / В.Ф. Моргун; под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1984. – Вып. 2. – С. 24-28.
17. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. Респ. науково-теоретичний часопис. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
18. Моргун В.Ф. Делинквентный подросток. Учебное пособие / В.Ф. Моргун, К.В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
19. Моргун В.Ф. «Психозойська ера» В.І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? / В.Ф. Моргун // Постметодика. – Полтава, 2001. – №5-6. – С. 16–19.
20. Моргун В.Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини / В.Ф. Моргун. – Полтава: Оріяна, 2002. – 24 с.
21. Моргун В.Ф. Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1988-2001 рр. / В.Ф. Моргун. – Полтава, 2002. – 84 с.
22. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психологічної та соціальної зрілості / В.Ф. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології. 36. наук, праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2004. – Т.ІУ. – Вип.2. – С. 203-215.
23. Моргун В.Ф. Менталітет особистості: багатовимірність цілісності / В.Ф. Моргун // зб. наук. праць: Вісник Харківського

національного університету. – № 702. – Сер.: Психологія. – Вип. 34 / за ред. О.Ф. Іванової. – Харків: ХНУ, 2005. – С. 128-139.

24. Моргун В.Ф. Психологічна піраміда часу в багатовимірній концепції особистості / В.Ф. Моргун // *Особистість. Час. Культура. Міждисциплінарні проблеми дослідження їх взаємозв'язку в гуманітарних науках. Мат-ли н.-п. конфер. 28-29 лютого 2005 р./ за ред. В.І. Ковальова.* – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 129-133.

25. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: ВД «Слово», 2012. – 462 с.

26. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток / В.Ф. Моргун // Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / авт. вступу, додатку і ред. В.Ф. Моргун. – К. : ВД «Слово», 2013. – С. 260-264

27. Рибалка В.В. Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості у працях В.Ф. Моргуна // *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посібник* / В.В. Рибалка. – Одеса: Букаєв В.В., 2009. – С. 352-370.

28. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха; вступ. стаття В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

29. Світогляд // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D1%8F%D0%B4>

30. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // *Вестник МГУ. Серия 14. Психология.* – М., 1981. – № 2. – С. 15-29.

31. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография / В.А. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.

32. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г. Тітов // *Практична психологія та соціальна робота.* – К., 2011. – № 11. – С. 2-5.

33. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке [Электронный ресурс] / Д.Н. Узнадзе. – Режим доступа к разделам книги «Психологические исследования» (М.: Наука, 1966. – С. 140-152, 164-169, 180-183): <http://flogiston.ru/library/usnadze>

34. Цуканов Б.И. Время в психике человека: монография / Б.И. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

35. Skinner B.F. About Behaviorism / B.F. Skinner. – New York: Alfred A. Knopf, 1974. – 266 p.

В.Ф. Морзун

**МНОГОМЕРНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ
О МИРОВОЗЗРЕНИИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ИНВАРИАНТА
ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ**

Статья посвящена изложению многомерной теории личности, более конкретному анализу базового инварианта ее структуры – пирамиде пространственно-временных ориентаций и анализу мировоззрения человека, его содержания и типов в контексте пространственно-временных ориентаций личности.

Ключевые слова: *многомерная теория личности, пространственно-временные ориентации личности, мировоззрение человека, структура и типы мировоззрения в контексте пространственно-временных ориентаций личности.*

V. Morgun

**MULTIDIMENSIONAL THEORY OF PERSONALITY ABOUT HUMAN
WORLDVIEW IN THE CONTEXT OF INVARIANT OF SPACE-
TEMPORAL ORIENTATIONS**

Article deals with multidimensional theory of personality, in particular – with the analysis of such basis invariant of its structure as a pyramid of space-temporal orientations. The content and types of person's worldview in the context of personality space-temporal orientations are analyzed. Author considers personality to be a person, which actively manages and consciously transforms nature, society, and his/her own individuality. Personality's inner world is represented by unique dynamic correlation of space-temporal orientations, need-will experiences, content directions, levels and forms of activity. This correlation defines the freedom of subjective self-determination in acts as well as measure of responsibility for consequences (even unforeseen) of these acts before nature, society, and his/her conscience. Personality space-temporal orientations consist of correlation of person's localizations in the past, presence, and future. These orientations are defined with the solving of contradictions between existence and non-existence, material and spiritual bearers of personality (genome, human body, other persons, acts and creative products). Seven elements of worldview's structure being reviewed in the context of personality space-temporal orientations, give such personal worldview system: chronotop of person's life retrospective – etiology (the explanation of worldview's origin and its structure); chronotop of actual life – epistemology (theories about the world and its descriptive model); values (ethical grounds of behavior) and praxeology (how to reach the goal); chronotop of perspective – futurology (answering the question, where we go?).

Key words: *multidimensional theory of personality, personality space-temporal orientations, person's worldview, worldview types and structure in the context of personality space-temporal orientations.*

Надійшла до редакції 16.06.2015 р.

УДК 159.922

ТИТОВ Іван Геннадійович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

МІСЦЕ ТА РОЛЬ СВІТОГЛЯДУ В СТРУКТУРІ СВІДОМОСТІ

У статті розглядається роль та місце світогляду в структурі індивідуальної свідомості. Вказується на те, що феноменологія світогляду може бути зрозуміла в контексті онто-гносеологічного, рефлексивного та аксіологічного її вимірів. Розкрито особливості взаємозв'язку світоглядних генералізацій з процесами побудови образу світу, рефлексивними циклами самосвідомості суб'єкта, його вчинковими формами вільного та відповідального самоздійснення.

Ключові слова: *світогляд, свідомість, онто-гносеологічний, рефлексивний, аксіологічний виміри свідомості, образ світу, світорозуміння, рефлексія, внутрішній діалог, самосвідомість, світоставлення, цінності, переконання, вчинок.*

Постановка проблеми. Можна припустити, що сучасні цивілізаційні зрушення не лише зумовлюють особливу гостроту екзистенційних переживань людини, але й значною мірою активізують науковий пошук фундаментальних засад її життєдіяльності. Однією з таких істотних підвалин духовно-практичного буття людини, проблематика якої останнім часом усе інтенсивніше досліджується цілим комплексом гуманітарних наук, у тому числі й психологією, є *світогляд*. Інтерес до світоглядної проблематики зумовлений передусім евристичною цінністю цієї категорії, від концептуального осмислення якої очікується вирішення багатьох ключових проблем психології, таких, зокрема, як функціонування внутрішнього світу людини, її життєве самовизначення, ціннісно-нормативна регуляція поведінки та багатьох інших.

Проте, незважаючи на багатовікову, насамперед філософську, традицію вивчення світогляду його предмет й досі залишається розкритим лише у найзагальнішому аспекті, без належного висвітлення його *феноменології*, форм його існування в індивідуальній свідомості. З огляду на це, актуальність пропонованої роботи не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досвід відображення стану вказаної проблеми та побудови деяких варіантів її вирішення у вітчизняній та зарубіжній філософсько-психологічній літературі вказує на необхідність подолання абстрактно-гносеологічного підходу до феномену світогляду, в межах якого він здебільшого пов'язується із систематизованим відображенням дійсності [23, с.95], з інтегративною цілісністю «економічних, політичних, правових, моральних, естетичних, релігійних, філософських, наукових поглядів людини на оточуючу дійсність, на світ в цілому в його природному, соціальному та духовно-інтелектуальному вимірах» [12, с.10] та ін. Основний шлях такого подолання вбачаємо в розширенні ракурсу аналізу – розгляді світогляду в аспекті феноменологічної реальності, як складової свідомості, що, в свою чергу, вимагає вирішення таких **завдань**: 1) експлікувати важливі з точки зору обговорюваної тут теми загальнотеоретичні уявлення про індивідуальну свідомість; 2) схарактеризувати роль та місце світогляду в структурі індивідуальної свідомості.

Виклад основних результатів дослідження. Свідомість як визначальний атрибут діяльно-перетворювального способу життя людини та її пізнавального ставлення до світу має *онтологічний* статус – вона об'єктивно існує у бутті (С.Л. Рубінштейн), утворює разом із ним єдиний континуум (М.К. Мамардашвілі), входить в якості визначального елементу до складу об'єктивної реальності (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв). Активна причетність, «укоріненість» свідомості у бутті визначається функціональною взаємодією її основних складників: біодинамічної тканини дії та чуттєвої тканини образу, значення та смислу, що зумовлює взаємний перехід одне

в одне зовнішніх і внутрішніх форм, суб'єктивізацію об'єктивного й об'єктивізацію суб'єктивного [7]. Так, в актах взаємодії біодинамічної та чуттєвої тканини відбувається трансформація здійснюваної людиною дії у симультанний образ із наступним розгортанням просторового образу в часовий малюнок руху [8], внаслідок чого чуттєва тканина «набуває властивостей тілесності, динаміки, предметності, а біодинамічна – чуттєвості» [9, с.88]. У площині взаємозв'язків чуттєвої та біодинамічної тканини зі значеннями й особистісними смислами відбувається перманентне означення чуттєвих образів, їхнє більш-менш пристрасне переживання [15], «насичення» значень і особистісних смислів чуттєвістю [24], наповнення внутрішньої картини дій операційними і предметними значеннями, смисловими утвореннями [8]. Насамкінець, у протилежно спрямованих процесах осмислення значень та означення смислів досягається розуміння [8] – «специфічне ставлення до дійсності, в якому люди виступають в якості буття, що тлумачить себе, як розуміюче себе буття» [11, с.67].

Інтегральним продуктом указаних процесуальних взаємоперетворень складників свідомості виступає *образ світу*, «що сприймається нами як світ» [18, с.143], в якому ми живемо і діємо [16]. Ця структурна підсистема свідомості містить ієрархічну сукупність сконструйованих репрезентацій (суб'єктивних моделей) реальності, що опосередковують взаємовідносини між ним і світом «чистої» об'єктивності («амодальним світом»), визначаючи типові шляхи переживання, розуміння та пояснення дійсності і, як наслідок, – дієве ставлення до неї.

Репрезентації мають різний ступінь узагальненості, що зумовлює їхню віднесеність до різних рівнів образу світу: більш загальні репрезентації утворюють глибинні (ядерні) структури образу світу – уявлення світу; менш узагальнені – представлені, як правило, в поверхневих структурах образу світу – модально оформлених уявленнях про світ (картині світу) [2].

У цьому контексті світоглядні утворення як «крайня, абсолютна межа узагальнення» [22, с.74] конституують вищі

рівні образу світу [30], виступаючи його ядерним компонентом [17], [32]. Представлені на базисному рівні образу світу генералізовані уявлення про закономірності та характеристики світу істотно впливають на механізми обробки поточної сенсорної інформації та процеси побудови модально оформленої картини світу. Так, зокрема, вказується на те, що глибинні структури базисного рівня образу світу виступають джерелом генерування перцептивних гіпотез та антиципацій стосовно динамічних станів реальності [33, с.89], а також реалізують апперцептивну функцію в процесі відбору та інтерпретації сенсорної інформації [31]. Разом із цим, в образі світу відбуваються й зворотно спрямовані процеси: предметно-чуттєві образи набувають різноманітних смислових значень та змістовно узагальнюються [6], що уможливує їхню інтеграцію до глибинних структур образу світу. В обох випадках яскраво виявляється *гносеологічна функція світогляду*, що реалізується у пізнавальному ставленні людини до світу та формуванні гранично загальних натуралістичних і гуманітарних знань про нього, знань, котрі здатні виступати «у вигляді розуміння світу – *світорозуміння*» [22, с.173].

Особливою формою та одним з основних механізмів самоздійснення свідомості в онто-гносеологічному аспекті є її зверненість на саму себе та власну активність, тобто *рефлексія*. Під рефлексією, у найзагальнішому сенсі, розуміють, по-перше, здатність людини довільно маніпулювати в розумовому плані ідеальними змістами, що ґрунтується на переживанні дистанції між своєю свідомістю та її інтенційним об'єктом, а по-друге – спрямованість цього процесу на самого себе як на об'єкт усвідомлення [19, с.43]. При цьому підкреслюється, що рефлексія, перебуваючи на найвищому, системному, рівні ієрархічної структури психічних процесів [14], може «фокусуватись» на різних змістах свідомості² – елементах образу світу або механізмах його побудови, «осмислювальній» підсистемі свідомості або внутрішньому світі [18, с.145],

² Несвідоме в такому розумінні є арефлексивною частиною свідомості [28].

забезпечувати інструментальне ставлення суб'єкта до них³ та здійснювати на цій основі *регуляційні акти* – «кількісно-якісне змінення обмеженості для певного функціонування психологічної системи» [34, с.121].

Вказується також і на те, що рефлексія є не лише центральним феноменом самоорганізації та регуляції внутрішньої активності людини, який має інтрапсихічний, пов'язаний із ситуативним, ретроспективним або перспективним аналізом суб'єктом власної діяльності, характер, а й базовим механізмом регуляції його взаємодій у світі. «Рефлексія, – зазначають з цього приводу В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв, – виступає як розрив, як вихід людини із повної захопленості безпосереднім... процесом життя задля вироблення відповідного ставлення до нього» [28, с.183]. Визначальну роль тут відіграє унікальна антропологічна здібність дивитись на себе зі сторони, самодистанціюватись (В. Франкл), розототожнювати себе і потік власного життя, сприймаючи одночасно й полюс суб'єкта, й полюс об'єкта. Таку здібність Д.О. Леонт'єв пов'язує зі сформованістю в людини так званої *системної рефлексії*, котра виступає передумовою переходу при вирішенні життєвих, екзистенційних проблем від режиму детермінованості до режиму самодетермінації та породжує на цій основі дієво-перетворювальне, авторське ставлення до свого внутрішнього світу, власної поведінки, соціокультурного оточення, способу життя в цілому [20].

Необхідним моментом рефлексивного виходу за межі фіксованих механізмів життєдіяльності, стереотипізованої поведінки та інших звичних автоматизмів «*є самосвідомість, або усвідомлення самоті*» [28, с.192], котра залежно від цілей

³ Це означає постановку цих змістів у: 1) когнітивний контекст (сенсорні еталони, орієнтувальні основи дій тощо), внаслідок чого відбувається їхня категоризація; 2) контекст настанов-ставлень (цінностей, ідеалів, інтересів, мотивів, смислів тощо), внаслідок чого відбувається означення та осмислення змістів психіки, виявляється її пристрасність.

та завдань, що постають перед людиною, «може набувати різних форм та проявляться як самопізнання, як самооцінка, як самоконтроль, як самоприйняття» [28, с.192]. Пізнання людиною своїх фізичних, душевних, духовних можливостей і якостей, свого місця серед інших людей, реалізація оцінкового ставлення до себе та вироблення на основі цього цілісного, диференційованого, стійкого образу *Я* необхідно передбачає розгортання *внутрішнього діалогу*, в ході якого суб'єкт інтегрує декілька точок зору та смислових позицій стосовно власних дій і переживань до структури свого *Я* [5], [25]. Більше того, «людина у внутрішньому діалозі виявляється здатною вийти за межі аутокомунікації як такої та увійти в царину загальнолюдських життєвих смислів – як “в своє-інше”» [29, с.22], реалізуючи при цьому рефлексивне самопроєктування і самоздійснення через екзистенційне звернення до існуючих у культурі ідеалів і цінностей.

У цьому контексті розкриття зв'язку рефлексії зі світоглядом передбачає розгляд останнього як особливої форми рефлексивного осмислення суб'єктом предметних змістів своєї свідомості та як функції його самосвідомості в цілому.

Як форма змістової спрямованості рефлексивних процесів світогляд виявляється у певному *світоствавленні*, що ґрунтується на рефлексивному задіянні, вплітанні уявлень людини про себе (її *Я*) в актуалгенез образу світу [24] та «забарвленні» його емоційними тональностями іронічного, трагічного, комічного, драматичного, гумористичного тощо (світоглядними почуттями, за С.Л. Рубінштейном [26, с.367-371]).

Як органічний прояв самосвідомості світогляд має «поєднувати та узгоджувати внутрішній світ суб'єкта, його *Я* із зовнішнім життєвим світом, урівноважувати та гармонізувати суб'єктивні інтереси та об'єктивні обставини, свободу та необхідність, особисте та суспільне, людське та природне тощо. Це означає, що світогляд у функції самосвідомості має забезпечувати духовне та практичне самовизначення свого суб'єкта в тому реальному світі, котрий утворює сферу його

життя. Отже, світогляд є цілком інтенційним, тобто пронизаний спрямованою активністю свого суб'єкта на подолання у зовнішньому світі та самому собі всього того, що перешкоджає ствердженню людини в житті таким, яким вона себе і життя розуміє та знає в їхньому вищому прояві та призначенні» [22, с. 22-23].

Отже, можна говорити про *рефлексивну функцію світогляду*, котра дозволяє суб'єктові, виходячи із загального розуміння сутності людини та сенсу людського буття, оцінювати свій внутрішній світ і власне місце у світі, виробляти та реалізовувати дієве ставлення до нього.

Повертаючись до розгляду загальнотеоретичних уявлень про свідомість, слід, насамкінець, вказати на точку зору, згідно якої реальною сферою існування індивідуальної свідомості людини вбачається інтерсуб'єктивність, символічні, мовні, культурні відносини, сукупна діяльність, діалогічне спілкування (Г.О. Балл, М. Бубер, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський, Г.В. Дьяконов, В.П. Зінченко, З.С. Карпенко, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн). «Звичайно, свідомість, – зазначає з цього приводу В.П. Зінченко, – це властивість індивіда, але не меншою мірою вона є властивість і характеристика між- та над-індивідуальних або трансперсональних відносин. Інтеріоризацію свідомості, проростання її в індивіді завжди супроводжує виникнення й розвиток опозиції: *Я – інше Я*» [7, с.21]. Саме в діалогічному просторі *Я – Ти* від початку виникає, виявляється й надалі еволюціонує система ставлень людини – до інших, до неї збоку інших та до самої себе – тобто тих складових індивідуальної свідомості [1, с.59], котрі конституують її *духовний шар*. Робота цього шару свідомості, будучи пов'язаною, з одного боку, з інтродекцією суспільного досвіду, а з іншого – з різними формами трансцендування *Я* (самоідентифікацією, самореалізацією, опрідметненням власного *Я* тощо) [8], забезпечує відкриття та ствердження людиною для себе багаточисленних модифікацій фундаментальних, насамперед *ціннісних*, основ буття [4], [13], [27]. Це відбувається шляхом «екзистенційного

розмірковування» індивіда над загальними засадами людського життя та власним ціннісним досвідом [10], переструктурування та ієрархізації своїх ціннісних уявлень (ціннісних орієнтацій, ціннісних стереотипів, ціннісних ідеалів [21]), їхнього рефлексивного співвіднесення зі сферою кінцевих цілей та граничних смислів, внаслідок чого утворюється «той полюс абсолютного, загальнолюдського, відносно якого особистість відлічує свою поведінку та склад думок як повинність, обов'язок, справедливість, правоту тощо» [22, с.77]. Але для того, аби осмислені в координатах субстанціальних основ світопорядку ціннісні конструкти свідомості набули дієвості, стали надситуативними та універсальними регуляторами буття людини у світі, вони мають бути залучені до загального циклу її самосвідомості, трансформуватись у реальні духовні опори її власного *Я*, стати категоричними імперативами у сфері практичної діяльності та почати функціонувати у власне світоглядній якості – як *переконання*. Будучи за своєю сутністю існуючими на рівні духовного шару свідомості більш-менш стійкими інцентивними цільовими моделями [3] належного, вони, з одного боку, неминуче взаємодіють з іншими компонентами свідомості, а з іншого – забезпечують «замикання» її смисложиттєвих домінант та інтенцій на ті мотиваційні структури особистості, котрі визначають цілеспрямовану реалізацію людиною актів перетворення умов власного існування. У першому випадку світоглядні переконання ціннісно «навантажують» категоріальні структури образу світу та переводять «знання з абстрактного змісту свідомості до складу духовного світу особистості» [22, с.13], ставлячи їх «у зв'язок та залежність від людської сутності» [22, с.70] та надаючи їм характеру всезагальних орієнтирів свідомості, своєрідних безперечних життєвих настанов, які починають функціонувати «як суб'єктивні гарантії правильності та ефективності діяльності особистості» [22, с.86]. У другому випадку, світоглядні переконання, виступаючи як смислозначущі одиниці спрямованості особистості, виявляються у найрізноманітніших формах її *принципової поведінки* –

послідовності здійснюваних відповідно до універсальних уявлень про світ і ціннісного ставлення до нього *вільних та відповідальних, передусім із моральної точки зору, дій-вчинків*. З огляду на це, можна говорити про *аксіологічну функцію* світоглядних узагальнень, котра пов'язана зі смисложиттєвим самовизначенням людини у ціннісних координатах культури та співвіднесенням на цій основі себе та своїх дій і вчинків із абсолютним взірцем – суб'єктивними уявленнями про своє ідеальне Я, про ідеальну людину, про ідеальний світ.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підбиваючи підсумки, слід наголосити, що навіть той побіжний аналіз, яким ми вимушені були тут обмежитись, дозволяє достатньо конкретно схарактеризувати роль та місце світогляду в структурі індивідуальної свідомості. По-перше, будучи інтегрованими до глибинних (ядерних) структур образу світу, світоглядні генералізації істотно впливають на процеси актуалгенезу модально оформленої картини світу та забезпечують формування універсальних уявлень про світ – світорозуміння. По-друге, світогляд залучається до рефлексивних циклів самосвідомості суб'єкта як певна інтенція, спрямованість його активності на співвіднесення та узгодження своєї людської сутності зі смисловою будовою реального світу, на вироблення та реалізацію відповідного світоставлення. Крім цього світоглядні структури самі по собі можуть виступати об'єктом рефлексивного опрацювання та зазнавати внаслідок цього найрізноманітніших змістових змін і трансформацій. По-третє, існуючи на рівні духовного шару свідомості як результат ціннісно-орієнтаційної, в термінології І.С. Кона, діяльності, світоглядні переконання визначають вчинкові форми вільного та відповідального самоздійснення людини як особистості. Саме у переході з площини аналізу феноменологічної представленості світоглядних змістів до розгляду їхнього функціонування в структурі особистості ми й вбачаємо *перспективи подальших розвідок*.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избранные психологические труды / К.А. Абульханова-Славская. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Баксанский О.Е. Образ мира : когнитивный подход / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М. : Альтекс, 2000. – 107 с.
3. Балл Г.А. «Мотив» : уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №4. – С.56-65.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 199 с.
5. Визгина А.В. Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов / А.В. Визгина // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С.101-110.
6. Давыдов В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.11-29.
7. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.15-36.
8. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
9. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – №8. – С.85-97.
10. Знаков В.В. От исследований понимания субъектом мира к психологическому анализу понимающего себя бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2007. – Т.28. – №6 – С.101-110.
11. Знаков В.В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие / Виктор Владимирович Знаков // Методология и история психологии. – 2007. – Т.2. – Вып. 3. – С.65-74.
12. Ільїн В.В. Людина і світ : Навчальний посібник / В.В. Ільїн, Ю.І. Кулагін. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2003. – 302 с.
13. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
14. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Изд-во ИП РАН, 2004. – 424 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : В 2-х томах ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.

16. Леонтьев А.Н. Образ мира как мера человека. Восприятие и мировосприятие – условие его существования и развития / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – №4. – С.10-18.
17. Леонтьев Д.А. Мировоззрение / Д.А. Леонтьев // Человек : философско-энциклопедический словарь ; Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Наука, 2000. – С.193-194.
18. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
19. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. ; Ответственные редакторы : А.Л. Журавлев, И.А. Джигдарьян, В.А. Барабанщиков и др. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Том 2. – С. 40-49.
20. Леонтьев Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – N 2(16). Режим доступа: <http://psystudy.ru>
21. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании : виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С.50-56.
22. Мировоззренческая культура личности : философские проблемы формирования. – К. : Наукова думка, 1986. – 294 с.
23. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества / В.С. Овчинников. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. – 99 с.
24. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
25. Россохин А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – 2008. – №4. – С.13–23.
26. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
27. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности : Учебное пособие / Серый А.В., Яницкий М.С. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.
28. 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.

29. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – №6. – С.14-22.

30. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – №2. – С.15-29.

31. Столин В.В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления / В.В. Столин, А.П. Наминач // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С.34-46.

32. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г. Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №11. – С.2-5.

33. Федоркина А.П. Формирование образа мира в контексте развития современных информационных процессов / А.П. Федоркина // Мир психологии. – 2009. – №4. – С.86-99.

34. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : Монография / Анатолий Сергеевич Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

И.Г. Тітов

МЕСТО И РОЛЬ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ

В статье рассматривается роль и место мировоззрения в структуре индивидуального сознания. Указывается на то, что феноменология мировоззрения может быть понята в контексте онто-гносеологического, рефлексивного и аксиологического измерений сознания. Раскрыты особенности взаимосвязи мировоззренческих генерализаций с процессами построения образа мира, рефлексивными циклами самосознания субъекта, его свободного и ответственного самоосуществления в форме поступков.

Ключевые слова: *мировоззрение, сознание, онто-гносеологическое, рефлексивное, аксиологический измерения сознания, образ мира, миропонимание, рефлексия, внутренний диалог, самосознание, мироотношение, ценности, убеждение, поступок.*

I. Titov

PLACE AND ROLE OF WORLDVIEW IN CONSCIOUSNESS

Article reveals role and place of worldview in the structure of individual consciousness. It has been shown that phenomenology of worldview could be understood in the context ontological, gnoseological, reflexive, and axiological dimensions of consciousness. Being integrated to nuclear structures of the world image worldview generalizations substantively influence on the processes of actualgenesis of modal world picture and provide the forming of universal knowledge about the world (world comprehension). In addition, worldview involves into reflexive cycles of self-consciousness as an intention of man's activity to correspond his/her human essence with the sense of real world, to elaborate and display of appropriate world attitude. Besides, worldview structures could be an object of reflection and get different transformations. Functioning on the spiritual level of consciousness as the result of value-orientation activity, worldview persuasions define man's free and responsible self-realization.

Key words: *worldview, consciousness, ontological, gnoseological, reflexive, and axiological dimensions of consciousness, world image, world comprehension, reflection, inner dialog, self-consciousness, values, persuasion, act.*

Надійшла до редакції 1.06.2015 р.

УДК 159.922.27

БЛИНОВА Олена Євгенівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ У СТАНОВЛЕННІ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено з'ясуванню ролі соціальних стереотипів у становленні образу світу особистості. Представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел стосовно проблеми соціальної стереотипізації, причин виникнення соціальних стереотипів, функцій та механізмів прояву, можливостей їх верифікації, емпіричного дослідження, впливу засобів масової інформації на формування світоглядних орієнтацій особистості, її образу світу.

Ключові слова: *соціальний стереотип, стереотипізація, світоглядні орієнтації, образ світу, соціальне пізнання, категоризація.*

Постановка проблеми. Протягом людського життя кожен індивід формує свою систему переконань, життєвих цінностей, знань, що складають основу його світогляду та є продуктом виховання й життєвого досвіду. Світогляд є цілісною системою цінностей, ідеалів та зразків, якими керується індивід протягом свого життя. Він упорядковує навколишній світ та робить його зрозумілим. Одним із необхідних та неодмінних елементів будь-якого світогляду є його когнітивна складова. Без наявності хоча б мінімуму знань та відповідних уявлень про світ як певну цілісність неможливо говорити про «образ світу», «світоглядну картину», в межах якої людина представляє себе, розвиває та підтримує відносини з іншими людьми та спільнотою, демонструє ставлення до соціального і природного світу.

У складних та вкрай нестабільних соціально-політичних умовах сьогодення підвищується актуальність дослідження процесів впливу засобів масової інформації на масову свідомість, на суспільну думку та світоглядні орієнтації

особистості. Метою такого інформаційного-психологічного впливу є конструювання особливого образу реальності, трансформація картини світу через формування в людини стереотипної міфологізованої свідомості.

Мета статті: з'ясування особливостей впливу соціальних стереотипів на становлення світоглядних орієнтацій особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Образ світу формується на основі інтеграції уявлень суб'єкта про навколишній світ через узагальнення його індивідуального соціокультурного досвіду. Уявлення розуміються Г.О. Берулавою не тільки як певні когніції, що формуються на основі процесу сприйняття, а як особистісно обумовлене, невідрефлексоване, інтегративне уявлення суб'єкта про навколишній світ, що містить у собі образи та особистісні смисли, та виражає емоційне ставлення суб'єкта до світу [2].

Поняття «образ світу» введено у науку О.М. Леонтьєвим, який зазначав, що проблема психічного має ставитися як «проблема побудови у свідомості індивіду багатовимірного образу світу». Образ світу визначає ставлення суб'єкта до подій та явищ навколишнього світу. Дослідженню психологічних особливостей образу світу приділяли увагу Б.Г. Ананьєв, Г.О. Берулава, Ф.Ю. Василюк, В.Ф. Петренко, О.М. Леонтьєв, Д.О. Леонтьєв та ін. Образ світу опосередковується дологічним, міфологічним мисленням – «коли світ сприймається цілісно, в єдності об'єктивного та суб'єктивного, реального та ідеального, ймовірного та ілюзорного, природного та надприродного, бажаного і дійсного» [2, с.29]. Отже, образ світу – це сукупність стереотипів уявлень, поведінки, комунікації, емоційного ставлення до об'єктів та явищ оточуючого світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постійне безперервне створення стереотипів – невід'ємна риса соціальних процесів у суспільстві, особливості якого визначені не тільки характером перебігу цих процесів, але й специфікою об'єктів стереотипізації. Об'єкти соціальної стереотипізації далеко не завжди доступні безпосередньому сприйняттю індивіда:

сприйняття цих об'єктів здійснюється не через емпіричний досвід, а опосередковано – переважно через інформацію, трансльовану ЗМІ. Якщо врахувати, що трансляція певної суспільно-значущої ідеї можлива тільки у формі стереотипів [13, с. 90], то стає очевидним, що більшість соціальних стереотипів не утворюються стихійно у свідомості людини. Вони або передаються соціумом у готовому виді, або формуються в результаті цілеспрямованого впливу. Д. Мацумото пропонує найбільш загальне визначення стереотипу: «Стереотипи – це наші узагальнені уявлення про групи людей, зокрема, про їх головні психологічні характеристики або риси особистості» [11, с. 42].

Теоретичною основою теорії стереотипів був постулат У. Ліппмана про «незбагненність для індивіда світу політики, неможливості верифікації політичної реальності з опорою на індивідуальну свідомість». У роботі «Суспільна думка» дослідник приділяє великої уваги маніпулятивній ролі мас-медіа, абсолютизуючи, на думку багатьох учених, їхню роль у процесі стереотипізації. Таким чином, в 20-х роках був закладений фундамент для широкого спектра дослідницьких програм, у фокусі яких виявився вплив ЗМІ на структури свідомості індивіда [7, с. 6].

У сучасній соціальній психології соціальні стереотипи визначаються як узагальнені, стійкі, шаблонні, емоційно насичені, пов'язані з соціальними цінностями уявлення про соціальні об'єкти, які засвоюються індивідом у процесі соціальних взаємодій, слабо рефлексуються і можуть автоматично відтворюватися іноді протягом усього життя. Стереотипи також вважаються поширеними уявленнями про атрибутивні особистісні характеристики [9, с.139]. Соціальний стереотип належить до буденних уявлень, і як правило, має неадекватну міру узагальненості ознак соціального об'єкту, їхній неповний або надмірний набір. Тому поширеність стереотипного уявлення ще не дає можливості вважати його відображенням істинних властивостей об'єкту.

Верифікація стереотипу, тобто його перевірка на відповідність реальності, на думку О.М. Дьякової, дає відповідь на запитання, чи може стереотип бути корисним для суспільства в цілому і для конкретної людини (відповідно, чи варто їх продукувати) [5]:

1. Найбільш простим способом верифікації стереотипу є його зіставлення з реальними фактами. Однак таке зіставлення в більшості випадків неможливо через недолік інформації [7, с. 217]. Звичайний споживач інформації не бере участь (та й не може брати) у всіх подіях, що становлять інформаційну картину дня. В його розпорядженні часто немає іншої інформації, крім тієї, що пропонують доступні для нього друковані та електронні ЗМІ. У такій ситуації спроба верифікувати створений ЗМІ стереотип приречена на невдачу. Чим далі від споживача інформації знаходиться те або інше явище соціального життя щодо якого створюється стереотип, тим менше шансів перевірити його істинність.

2. Якщо стереотип виражається в логічній формі судження, то виникає бажання перевірити його за допомогою логічних методів. Однак використання положень класичної логіки буде обмежено атрибутами стереотипу – емоційним пофарбуванням і наявністю оцінного компоненту.

Неможливість емпіричної перевірки інформації, на якій ґрунтується соціальний стереотип, та інформації, яку він містить у собі, не тільки для звичайного споживача продукції мас-медіа, але й для дослідника, є головною перешкодою на шляху верифікації стереотипу. Важливо відзначити, що ця неможливість пояснюється самою природою стереотипу, який не «копіює» об'єктивну реальність, а створює свою: стереотипи задають рамки інтерпретації дійсності, у межах яких ми бачимо всі наші реалії [15, с.498]. В.О. Маслова розглядає стереотип як певний фрагмент концептуальної картини світу, стійке культурно-національне уявлення про предмет або ситуацію. На думку автора, він є певним культурно-детермінованим уявленням щодо предмету, явища, ситуації [10, с.57].

Одним із перших питань, що виникли перед дослідниками стереотипів, було питання про причини його виникнення. Надалі дослідження набуло практичного значення, наприклад, якщо з'ясувати, яким чином стереотипне сприйняття представників іншої нації провокує напругу або агресію в суспільстві, те можна, імовірно, запобігти цій агресії.

Особливості психології окремого індивіда вивчали також автори біхевіоральної концепції «фрустрації – агресії» Б. Скіннер, Н. Міллер, Д. Доллард, які фактично ототожили стереотип і установку, шукали причини утворення стереотипів в особистісних фрустраціях. Фрустрації, тобто незадоволені потреби, подавлені прагнення, невирішені проблеми, породжують агресію, котра, у свою чергу, спрямовується на пошук об'єкта або соціальної групи, відповідальної за стан фрустрації. Коли об'єкт чітко не визначений або ідентифікується з високостатусною групою, то агресія спрямовується на інший об'єкт, породжуючи феномен «зміщеної агресії», тобто уявлення про цей об'єкт закріплюються в негативному стереотипі (упередженні). Слабкою стороною концепції авторитарної особистості Т. Адорно та біхевіоральних уявлень є обмеженість розуміння стереотипу, абсолютизація факторів індивідуального рівня. Коли стереотипи властиві свідомості всіх людей, це означає, що їх породжують якісь загальні психічні процеси – процеси сприйняття навколишнього світу.

Уперше в узагальненому вигляді когнітивні процеси, включені у формування упереджень, установок і стереотипів, були сформульовані Г. Олпортом: 1) сприйняття об'єкта або одержання про нього інформації певним способом; 2) формування образу предмета, тобто уявлення про нього, а також думок і оцінних суджень; 3) узагальнення окремих випадків і поширення цих уявлень і оцінок на всю групу предметів; 4) закріплення результатів у пам'яті [цит. за 9, с.201]. «Процес сприйняття навколишнього світу породжує цілий ряд психологічних феноменів, одним з яких є стереотип. При цьому, об'єкт стереотипізації може існувати як частина

безпосереднього досвіду («бачив на власні очі»), і як ментальне утворення, частина чужого досвіду («мені сказали»)» [16, с. 29]. Межа між двома взаємовиключними варіантами є об'єктивно чіткою, але при цьому в суб'єктивному сприйнятті часто розмивається: події, які глядач бачить на екрані телевізора, перетворюються в частину його власного досвіду.

О.С. Бочкарьов відзначав, що людина сприймає світ у категоріальній «обробці», оскільки категоризація – це результат пізнання і об'єднання предметів у групи за їхніми істотними якостями, а також зв'язками і відношеннями з іншими предметами, причому критерієм адекватності в онтологічній картині світу може бути лише об'єктивне знання [3, с.8]. Очевидно, що за відсутності такого знання категоризація носить випадковий, стихійний характер, а створена «група» дає неправильне розуміння предмета. Можна припустити, що в основі механізму утворення стереотипів лежить випадкова категоризація, здійснювана в умовах дефіциту об'єктивного знання. Чим складніше сприймане явище, тем вище ймовірність помилкової категоризації.

Із процесами категоризації тісно пов'язаний ще один когнітивний процес – генералізація, тобто узагальнення однорідних явищ на основі редукування характеристик кожного з них. Г. Олпорт відзначав, що «схильність людини до стереотипів полягає в повсякденній тенденції будувати узагальнення, змістом яких є спрощення світу» [цит. за 16, с.30]. Ця тенденція традиційно пояснюється інформаційним переважанням, що стимулює поспішне й неправомірне узагальнення інформації. Поспішність узагальнення є частиною людської потреби в максимально швидкому формуванні суджень і висновків. Дослідження впливу когнітивної системи на соціальну перцепцію показує, що люди у своєму сприйнятті соціального світу найчастіше спираються на ефективність своїх суджень у порівнянні з їхньою точністю [12, с.42].

Соціальну природу стереотипу досліджували С. Московічі, К. Юнг, на думку яких стереотипи створюються колективним суб'єктом шляхом раціоналізації певних ірраціональних начал.

Термін «колективні уявлення» був введений Е. Дюркгеймом для визначення тих базових уявлень щодо світобудови, соціальних норм і знань, які, згідно з теорією Л. Леві-Брюля, мають чотири характерних ознаки: а) передаються з покоління в покоління; б) нав'язуються; в) пробуджують певні соціальні почуття; г) мотивують соціально значимі вчинки [8]. Колективні уявлення – це надіндивідуальні феномени свідомості, зміст яких не можна звести до суми індивідуальних свідомостей (С. Московічі і його послідовники вважають соціальними уявленнями не всі соціально визнані погляди, а лише ті, які є продуктом наївного мислення, входять у сферу повсякденної свідомості та регулюють повсякденне життя людей).

Коли людина стикається з важливою проблемою, в якій обов'язково потрібно розібратися для прийняття важливого рішення, але при цьому інформації недостатньо, то в умовах дефіциту інформації про соціальний об'єкт або явище, людина приписує фактам, сприйманим безпосередньо, причини, що сховані від безпосереднього спостереження [4, с. 38]. Цей психологічний феномен Ф. Хайдер назвав каузальною атрибуцією. Каузальна атрибуція є особливістю повсякденної психології, і виникає в умовах каузального дефіциту – браку інформації про причинно-наслідкові зв'язки явищ. Звичайна людина найчастіше опиняється в ситуації каузального дефіциту, коли мова йде про процеси і явища, безпосереднє спостереження за якими неможливо, а логічне пізнання є ускладненим, тобто в ситуації суспільно-політичного пізнання [4, с. 38].

Важливо відзначити, що в умовах сучасного суспільства каузальний дефіцит може бути наслідком свідомої діяльності ЗМІ – і як результат інформаційного шуму, пропозиції великої кількості інформації, так і дозування інформації, подачі однотипної інформації, схематизації подій. Як у першому, так і в другому випадку розуміння причинно-наслідкових зв'язків ускладнюється (саме у такий спосіб дефіцит / надлишок інформації стимулює неправильну категоризацію та неправомірне узагальнення). У дослідженнях каузальної

атрибуції виявлено можливі варіанти пояснення явищ, що виникають у свідомості внаслідок дефіциту інформації. По-перше (і найчастіше), причини явищ можуть приписуватися або конкретним людям, або особливостям об'єктивної ситуації внаслідок існуючої в людській психіці тенденції сприймати все, що відбувається у світі людей (на відміну від природного світу), у нерозривній єдності події, акту та діючої особи [4, с.39].

Відмінності в способах приписування причин залежать від якості та обсягу доступної інформації – тобто від особливостей інформаційного дефіциту. «У відомих роботах Г. Келлі встановлено відмінності між приписуванням при наявності досить повної і неповної інформації. У першому випадку суб'єкт має можливість виявити та верифікувати кореляцію між певним явищем, за яким він спостерігає систематично, і його передбачуваною причиною; операція приписування знаходить логічний характер і по суті наближається до наукового аналізу («коваріантна атрибуція»). Сам Г. Келлі назвав таку ситуацію скоріше ідеальною, ніж реальною. Коли існує брак інформації, то спостерігається «конфігуративна атрибуція»: щоб досягти чіткого пояснення явища, суб'єкт пізнання вибирає якусь однозначну причину, відкидаючи все, що суперечить цьому вибору, одночасно збільшуючи пояснювальну силу обраного їм чинника» [4, с. 38-39].

Коли мова йде про суспільно-політичні явища, то очевидно, що можливості коваріантної атрибуції обмежені певним колом осіб; на масовому рівні реальною є лише конфігуративна атрибуція, що створює всі умови для стереотипізації. Потрібно відзначити, що стимулом для конфігуративної атрибуції можуть бути як особисті враження, так і тексти ЗМІ.

Таким чином, ще один з когнітивних механізмів формування стереотипів – проблеми встановлення причинно-наслідкового зв'язку між явищами. Коли людина має певну інформацію й достатній інтелектуальний рівень, вона здатна більшою мірою (за інших рівних умов) давати правильне пояснення причин тих або інших явищ. А якщо ні, то це

пояснення носить випадковий характер і здобуває всі якості стереотипу.

Можна узагальнити, що когнітивні процеси, що призводять до формування стереотипів, можна розділити на два етапи:

1) безпосереднє сприйняття явищ (категоризація та узагальнення);

2) пошук причинно-наслідкових зв'язків (конфігуративна атрибуція).

На цих етапах механізми, що приводять до створення стереотипів, запускають дефіцит об'єктивної інформації або її надлишок. Пошук причинно-наслідкових зв'язків може відбуватися і на рівні логічного, і на рівні асоціативного мислення; є одним зі способів упорядкування картини світу та безпосередньо пов'язаний з однією з ключових потреб людини – потребою в безпеці. Потреба в безпеці активізується в періоди соціальної напруги та катаклізмів, тому в кризові моменти існування соціуму колективна психологія, детермінована несвідомим, знову виходить на перший план [15], а асоціативне мислення починає домінувати.

Стереотип можна розглядати не тільки як зразок, з яким співвідноситься соціальний об'єкт (особистість або соціальна група). На думку Р.Ф. Баязітова, стереотип є моделлю соціального об'єкта, найбільш структурованим елементом, що пов'язаний із ціннісною ієрархією особистості, має властивості потенційної мети, тому в проблемній ситуації, змістом якої є переживання невизначеності досягнення мети, стереотип виявляє тенденцію до відтворення у відповідній якості. Враховуючи характер тієї чи іншої ситуації та характеристик суб'єкта пізнавальної діяльності (стійкість до невизначеності, творчих здібностей, напруженості творчої спрямованості, психофізичного стану і т.ін.), стереотип може виступити чинником, що структурує всю систему регуляції активності суб'єкта, що є релевантною контексту ситуації орієнтировки у властивостях об'єкта [1].

Р.Ф. Баязітов розглядає стереотипізацію як складену дію у межах латентної діяльності суб'єкту, метою якою є відтворення

стереотипу як соціального уявлення суб'єкта та як прообразу бажаного майбутнього. Смысл латентної діяльності, яка актуалізується у проблемній ситуації, полягає, передовсім, в об'єктивній необхідності прояснити умови, в яких опинився суб'єкт, у подоланні невизначеності. Ця думка підкреслюється науковцями, що стереотипи здатні впливати на наші судження, коли відомості є досить невизначеними [14]. Установка на подолання невизначеності є фундаментальною латентною установкою, яка в процесі перемотивації і переорієнтації обумовлює відтворення стереотипу як гіпотетичної мети. Стереотип є стабілізатором активності людини, забезпечуючи наявність стійкої орієнтовної основи в складних життєвих обставинах.

Також варто звернути увагу на емоційну складову стереотипу, оскільки установки щодо того або іншого об'єкта можуть визначатися афективними, а не когнітивними джерелами [12, с. 93]. Т. Нельсон відзначає, що схематизація – виділення та фіксація найбільш значимих характеристик явища, що формує стереотип, реалізується не стільки через логіку, скільки через емоції, визначається скоріше афективними, ніж когнітивними джерелами. Афективний компонент (поряд з когнітивним) визначає оцінку об'єкта стереотипізації та розподіл стереотипів на позитивні (схвалення, позитивні емоції) і негативні (осуд, негативні емоції).

Позитивний афект знижує рівень схематичної обробки інформації: люди, що вважають себе щасливими, схильні обробляти інформацію менш аналітично та обирати спрощені стратегії [12, с.100]. Схожими є наслідки впливу негативних емоцій – гніву, провини, тривоги [12, с.101]. І хоча не доведено, що негативні емоції знижують когнітивні здібності, можливо, що такі негативні емоції, як тривога або страх, стимулюють пошук причинно-наслідкових зв'язків з метою пояснення подій, що викликали негатив, і зменшення емоційної напруги.

Серед інших емоційних чинників стереотипізації дослідники відзначають, по-перше, той факт, що стереотипи формують і підтримують позитивний «Я»-образ. По-друге,

емоційність стереотипу неможливо пояснити без звертання до його соціальних коренів: «інтенсивність емоційного тла пояснюється не тільки мотивом підтримки позитивного «Я»-образу, але й збереженням ціннісних орієнтацій, що представляють собою інтеріоризовані цінності певної соціальної групи. Поза ціннісною визначеністю, котру дає людині соціум, він існувати не може. Тому стереотип як форма існування цінностей несе в собі сильне афективне начало» [14].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, психологічні причини формування соціального стереотипу як універсального компонента людської свідомості пов'язані з особливостями сприйняття навколишнього світу; безпосереднім стимулом є процеси категоризації, узагальнення та пошуку причинно-наслідкових зв'язків в умовах надлишку або дефіциту інформації, причому ці процеси реалізуються при активній участі емоційного компоненту, що впливає на виділення та фіксацію найбільш значущих характеристик явища або об'єкта, щодо яких створюються стереотипи.

Список використаних джерел

1. Баязитов Р.Ф. Авторитарный стереотип: сущность и проявления в социальных взаимодействиях [Монография] / Р.Ф. Баязитов. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2006. – 175 с.
2. Берулава Г.А. Роль стереотипов психической активности в развитии личности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава, З.С. Боташева, О.В. Непша, Э.М. Сагилян, Н.В. Сплавская // Под общей редакцией Г.А. Берулава. – М. : Издательство «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
3. Бочкарев А.Е. О категоризации как условия понимания / Бочкарева А.Е. // Понимание в коммуникации. Язык. Человек. Концепция: Тезисы докладов Международной научной конференции (Москва, 28 февраля – 1 марта 2007 г.) / сост. М.Ю. Михеев. – М. : НИВЦ МГУ, 2007. – С.8–9.
4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология / Г.Г. Дилигенский. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
5. Дьякова Е.Г. Массовая коммуникация и проблемы конструирования реальности: анализ основных теоретических

подходов / Дьякова Е.Г., Трахтенберг А.Д. – Екатеринбург : Уральское отделение Российской академии наук, 1999. – 130 с.

6. Завгородня Л.В. Стереотипи породження та сприймання журналістського твору (на матеріалі газетних текстів): автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.08 «Журналістика» / Л.В. Завгородня. – К., 2003. – 20 с.

7. Липпман У. Общественное мнение / Уолтер Липпман ; [пер. с англ. Т.В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко]. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

8. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Люсьен Леви-Брюль // Психология мышления [под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова]. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С.130–140.

9. Лейенс Ж.Ф. Основные концепции и подходы в социальном познании / Ж.Ф. Лейенс, Б. Дарден // Перспективы социальной психологии. Пер. с англ. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 128–156.

10. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 202 с.

11. Мацумото Д. Психология и культура / Дэвид Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 603 с. – (Серия «Мастера психологии»)

12. Нельсон Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонного мышления, восприятия и поведения / Тодд Нельсон; [пер. с англ. С. Комарова, А. Боричева]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

13. Ольшанский Д.В. Основы политической психологии : учебное пособие для вузов / Ольшанский Д.В. – СПб. : Питер, 2002. – 576 с.

14. Попков В.Д. Стереотипы и предрассудки: их влияние на процесс межкультурной коммуникации / В.Д. Попков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – Т.V, №3. – С.178–191.

15. Почепцов Г.Г. Паблик рилейшнз для профессионалов / Георгий Георгиевич Почепцов. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 2005. – 624 с.

16. Шерман О.М. Політичний стереотип: місце у політичному процесі та технології формування засобами масової інформації [Монографія] / О.М. Шерман. – Львів: Сполом, 2008. – 228 с.

Е.Е. Блинова

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В СТАНОВЛЕНИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению роли социальных стереотипов в становлении образа мира личности. Представлен анализ отечественных и

зарубежных научных работ по проблеме социальной стереотипизации, причин возникновения социальных стереотипов, функций и механизмов проявления, возможностей верификации, эмпирического исследования, влияния средств массовой информации на формирование мировоззренческих ориентаций личности, ее образа мира.

Ключевые слова: социальный стереотип, стереотипизация, мировоззренческие ориентации, образ мира, социальное познание, категоризация.

O. Blynova

THE ROLE OF SOCIAL STEREOTYPES IN THE FORMATION OF PERSON'S MINDSET ORIENTATIONS

The article is devoted to defining the role of social stereotypes in the formation of person's world view. It presents the analysis of national and foreign sources concerning the problem of social stereotypization, reasons of social stereotypes' emerging, their functions and display mechanisms, the influence of media on the formation of person's mindset orientations, his or her world view.

It is defined, that the world view is formed on the base of integration of subject's notions about the world though generalization of his individual socio-cultural experience.

It is demonstrated, that the translation of certain socially significant idea can be possible only in form of stereotypes, that's why most social stereotypes are not spontaneously created in person's consciousness, they are either transferred by society in the preformed view, or are formed as a result of direct influence. Social stereotype doesn't "copy" objective reality, it rather creates its own one: stereotype sets frames for reality interpreting, within which we see all our fundamentals.

The role of categorization on stereotypes' emerging is defined. It is demonstrated, that categorization is the result of knowledge and combining items in groups following their meaningful qualities, connections and relations with other items. The criterion of adequateness here can be only the objective knowledge. In the basis of formation of stereotype creation mechanism lays the casual categorization, accomplished in the conditions of objective knowledge deficit. Moreover, the cognitive mechanisms of social stereotypes emergence is the generalization and the search of cause-and-effect relationships between events and phenomena. These processes are realized with an active participation of emotional component influencing the choice and fixation of meaningful characteristics of events and phenomena, concerning which stereotypes are created.

Key words: social stereotype, stereotypization, mindset orientations, world view, social knowledge, categorization.

Надійшла до редакції 08.06.2015 р.

УДК 316.36

ПОЛЕЖАЄВ Дмитро Володимирович

*професор, доктор філософських наук, завідувач кафедри суспільних наук
Волгоградської державної академії післядипломної освіти (Росія)*

МЕНТАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

У статті розглядається феномен ментальності особистості як системи внутрішніх глибинно-психічних соціально-культурних установок індивіда. Розглядаються та обґрунтовуються ментальний підхід до осмислення феноменів соціально-індивідуального буття. Актуалізуються філософсько-освітні аспекти становлення ментальності особистості й основні «проблемні сторони» сучасної освіти через призму ментального підходу.

Ключові слова: *ментальність особистості, менталітет суспільства, ментальний підхід, система психологічних установок, філософія освіти.*

Постановка проблеми. Поняття й категорії, що застосовуються в сучасних соціально-гуманітарних знаннях для загальної й аспектних характеристик феноменів життєдіяльності суспільства і людини, відрізняючись універсальністю, мають також визначену національно-етнічну чи етнокультурну протяжність. Це стосується і поняття «менталітет», яке в останні десятиліття широко використовується в людинознавчих науках. Соціально-філософське осмислення комплексу проблем сучасного суспільства (соціально-економічних і політичних невдач, досягнень, а також можливих перспектив розвитку) передбачає детальне й глибоке дослідження ментального підґрунтя основних теперішніх і майбутніх соціальних процесів.

Необхідність розробки проблеми менталітету визначається і потребами соціально-гуманітарних наук: філософії, психології, педагогіки, історії та ін. Матеріалістичний підхід до розуміння суспільства, що прояснив його структуру й динаміку, основну увагу звертає на розкриття матеріально зумовленої діяльності людей. Але будь-яке конкретно-історичне суспільство є

соціокультурним утворенням, і тому діяльність людей визначається як соціальними, так і культурними зв'язками, особливостями психічного складу тощо. Вивчення менталітету дозволяє розкрити, з одного боку, нові детермінанти людської поведінки, з іншого – збагатити зміст предмету філософії.

Менталітет розглядається як суттєва характеристика будь-якого соціуму, оскільки в якості соціокультурного суб'єкту людина належить не тільки об'єктивному світу, але й інтерсуб'єктивній картині світу, яка створюється певним менталітетом. Без чіткого знання структури й особливостей менталітету країни в цілому та окремих етносів, що входять до її складу, неможлива спрямована модернізація суспільства і держави. Ментальні особливості проявляються в індивідуальній психіці й поведінці людей як певні «константи», визначаючи основу ідентичності людини, тому в ході перетворень необхідно враховувати ментальні особливості людей, у першу чергу аксіологічну структуру менталітету. Кардинальні реформи – це завжди фундаментальні зміни основ життя народу, пов'язані з його ціннісними орієнтаціями, уявленнями, нормами, сталими переконаннями й стереотипами.

Сучасні процеси інтеграції і глобалізації торкаються всіх сфер життєдіяльності суспільства. Людство вступає в якісно новий стан зі складними різноманітними суперечностями, що пов'язані з інтенсивним розвитком економічних, політичних, духовних взаємодій та ставлень. У цих умовах особливого значення набуває знання і розуміння образу мислення, загальної духовного налаштування нації, етносів, тобто всього того, що називають менталітетом. Нині знання природи менталітету суспільства, вміння його враховувати в процесі прогнозування соціально-економічного розвитку суспільства, вміння нейтралізувати негативні моменти в етнонаціональних стосунках, зумовлені ментальними розбіжностями, – це насущна потреба й умова успіху в адаптаційних зусиллях суспільства.

Виникає нагальна потреба і в теоретичних узагальненнях. Проблема менталітету суспільства і ментальності особистості, зокрема, привертає увагу дослідників різних галузей наук:

психологів, політологів, соціологів, культурологів, педагогів і на емпіричному рівні, і на більш вищому, теоретичному рівні. Проблема менталітету знаходиться й в центрі уваги соціально-філософського дискурсу. Завдання соціально-філософського дослідження полягає у фіксуванні й виокремленні закономірного й суттєвого від випадкового й «урізаного» розуміння феномену менталітету. З методологічної точки зору такий підхід має принципове значення, тому що він дозволяє виокремити підґрунтя й особливості цього явища і тим самим надає дефініціям й можливим поясненням відповідне теоретичне наповнення. У сучасній соціальній реальності особливо необхідно узгоджувати ті чи інші ціннісні орієнтації для різних соціальних структур, що потребує уточнень ціннісної парадигми як простору функціонування ментальних феноменів («ментального поля»).

Кожний по-своєму інтерпретує менталітет і вносить у це поняття інколи поверхневий або буденний зміст. Тому в першу чергу необхідно визначити межі й сфери дії ментальних феноменів, виявити внутрішні параметри менталітету, його витоки й аксіологічне підґрунтя. Кількість дослідів емпіричного, феноменального опису різних типів, форм, складових менталітету є досить значною. Проте нескінчена поява різних визначень менталітету, тобто сумарний показник певних характеристик, що не поєднані загальнофілософською теорією менталітету, ймовірно, не може дати відповідь на питання про сутність предмету. Змістові дихотомії різного рівня тільки створюють ілюзію різноманіття й багатства тлумачення проблеми, що, з нашого погляду, дещо стримує дійсно філософське дослідження менталітету й ментальності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Довільне тлумачення феномену менталітету в наукових працях підштовхує нас до ототожнення менталітету й національної самоідентифікації (як результат «роботи» національної самосвідомості). Проте образ народу, його уявлення про себе не вичерпує, з нашого погляду, всього змісту феномену. Менталітет не варто розглядати як «те, що народ думає про

себе», хоча окремі моменти національної самосвідомості, безсумнівно, присутні в менталітеті. Також не можна ототожнювати менталітет з «тим, що думають про той чи інший народ представники інших народів».

Концептуально значимим і суттєвим у методологічному плані бачиться категоріально-понятійне розведення найбільш часто використовуваних термінів «менталітет» і «ментальність». Зрозуміло, що у використанні будь-якої термінології присутній певний елемент домовленості дослідників-спеціалістів у тій чи іншій галузі. Проте філософсько-методологічний аспект осмислення ментальних феноменів дозволяє нам через призму категорій «загальне» – «особливе» – «одиничне» розмежувати їх як «ціле» й «частина» відповідно з масштабами простору функціонування: менталітет суспільства й менталітет особистості.

Для більш точного фіксування авторської позиції в осмисленні ментальних феноменів, вважаємо за необхідне дати авторське визначення менталітету, позначивши, таким чином, основні напрямки дослідження. Менталітет – це стійка протягом «тривалого часу» (Ф. Бродель) система внутрішніх глибинно-психічних соціокультурних установок суспільства, що формується й змінюється як під зовнішнім впливом, так і шляхом внутрішньо зумовленого саморозвитку, й функціонує на рівні позасвідомого [9]. Виходячи з цього, ментальність являє собою внутрішню систему установок особистості (в якій можна виокремити установки сприйняття, оцінки, поведінки).

Поняття «ментальність» відображає неповторне, різноманітне, динамічне в духовному світі й діяльності індивіда. У понятті «менталітет» фіксується духовність суспільства в цілому, перш за все, його ідеологічні принципи, що витікають із особливостей його соціально-політичної організації. Розмежування цих понять у методологічному аспекті є доцільним, оскільки дозволяє більш точно фіксувати й пояснювати різні духовні процеси, що відбуваються в суспільстві та духовному світі особистості. Вищесказане, звичайно, не означає, що між змістами цих понять немає точок

дотику. До змісту менталітету відносяться ті елементи культури, які укорінені в суспільній свідомості й здібні функціонувати незалежно від зовнішніх, ідеологічних полюсів суспільної свідомості. В менталітеті суспільства віддзеркалюється, певним чином, історичний досвід нації, перипетії її формування й розвитку. Можна стверджувати, що менталітет є певною своєрідною пам'яттю людини про минуле, психологічна детермінанта поведінки людей, які вірні своєму історично ментальному «коду» за будь-яких обставин, не виключаючи й катастрофічні.

Глибинно-психічні установки, тобто безперервно «працюючі» поза полем «відкритої» чи зовнішньої (так званої «чистої») свідомості духовні орієнтири думки й волі, містять сприйняття, оцінку й поведінку. Таким чином, в основі роботи «ментальних механізмів» покладено, з нашого погляду, три основні функціональні установки: установка сприйняття (когнітивний елемент), установка оцінки (афект), установка поведінки (діяльнісний компонент «тріади», що розглядається), які можуть бути структуровані в своєрідну глибинно-психічну «вертикаль».

Розглядаючи ментальність особистості як систему установок індивіда, ми маємо на увазі можливість впливу на її становлення загального соціального середовища та найближчого оточення. Останнє включає сім'ю і повсякденне соціальне оточення, в тому числі в процесі освіти й виховання. Це дозволяє стверджувати про діяльнісний характер формування особистісних установок, про активну участь особистості в її прирощенні, культивуванні й застосуванні. У ментальному просторі соціуму формування особистісних установок виглядає як процес соціалізації індивіда, який особливо відображається у вітальних прошарках ментальності. В певному розумінні можна говорити про процес коадаптації – корелятивне пристосування людини й суспільства, в якому людина більше схильна до змін.

На думку В. Хьосле, поглинання індивіда вимогами колективної ідентичності можливе тільки тоді, коли до кінця

відбулася ментальна ідентифікація. Ідентичність ментального акту базується на низці умов. За визначенням В. Хьосле, ментальний акт не відбувається в просторі, він може продовжити своє існування тільки в іншому ментальному акті. Тому дуже важливим фактором збереження ідентичності свідомих істот є пам'ять. Проте і вона не є абсолютною, тобто необхідною чи достатньою умовою збереження ідентичності. Залишена в минулому історія свідомості формує коло конотацій, які особливим способом впливають на кожний ментальний акт, визначаючи кордони й орієнтири національної свідомості [12, с. 114].

Ментальність особистості не є певним психічним монолітом. Ментальність особистості, по-перше, є складним структурним феноменом у будь-який момент своєї діяльності, а по-друге, особистісні ментальності як динамічні феномени відрізняються від «самих себе» в різні періоди свого становлення, зростання. Виникають нові цінності, фіксуються нові установки, закріплюються, актуалізуються установки, що раніше знаходилися в «згорненому» вигляді – на рівні колективного без свідомого (К. Юнг), тобто – у «позасвідомій» сфері колективної психіки.

Ментальні відмінності як функціональні культурні характеристики простежуються у всіх сферах, що розглядаються нами як соціокультурні установки. Вони виділяються, наприклад, на природно-географічному рівні. Природні умови життя визначають життєвий уклад, норми й установки поведінки і діяльності певного суспільства й людини, установки сприйняття природи, економіки і способів господарської діяльності та інших супутніх явищ життя. Характеристики відмінностей простежуються на рівні історичної свідомості народу, національно-державної ідентичності – співвіднесення з тими чи іншими фактами, явищами в історії, розуміння законів і закономірностей соціально-історичного процесу, оцінок політичних актів тощо.

Не викликає сумніву, що ментальні відмінності простежуються в феномені культури (менталітет, згідно нашого

визначення, може розглядатися як соціально-культурний феномен), який є могутнім полісемантичним простором. «Діалог культур» – це не образне поняття, тобто, це не тільки яскравий образ. З погляду О.В. Смірнова, фактори, що забезпечують проникнення, розвиток і домінування чужорідної культури, є відмінними від владних, політичних, економічних, іншими словами, низка культур має приховані механізми, що забезпечує їх проникнення в інші культури, і це зумовлює якщо не розпад, то значну трансформацію останніх [11, с. 85]. Діалог культур – це, в розумінні нашої концепції, ментальний діалог – зіставлення менталітетів, їх систем установок, пошук точок і просторів дотику, перетин і збіги, а також виокремлення категоріально різноспрямованих установок-цінностей (з нашого погляду, тут функціональні установки не зачіпаються з огляду їх «всезагальної» діяльності). Саме в процесі діалогу культур, у тому числі в просторі ментального поля, можуть бути виділені, внаслідок певного зовнішнього прояву, помітні культурні відмінності суб'єктів діалогу.

Філософсько-світоглядні позиції суспільства і людини також є учасниками процесів, які ми позначили як «ситуації відмінностей». Ці позиції за допомогою мови виділяють значення логіки, що визначає мислення людей у певній ментальній культурній. І К.Г. Юнг переконливо виправдовує таку логіку. «У нашому світі, – він зазначає, – це було б гідним осуду забобони, але в світі первісної людини – це досить доцільна розсудливість, тому що там людина схильна до випадковостей більшою мірою, ніж у нашому захищеному і впорядкованому житті» [14, с. 184]. Характеристики мисленневих процесів, особливості мислення людини, установки й автоматизм сприйняття, оцінки поведінки у більшості випадків залежні від умов, у яких відбувається їх становлення. В дослідженні упереджень стосовно тих чи інших етнічних груп дуже часто покликаються на важливу роль стереотипів у цьому феномені – тих узагальнених і, як правило, забарвлених оціночних судженням вражень, які члени однієї

соціальної групи використовують для характеристики членів іншої групи.

Розмежувавши ментальні установки на глибинно-психічні (функціональні) та соціально-культурні (ціннісні), варто детальніше зупинитися на аксіологічній сфері ментальності, що збагачує її конкретно-історичним змістом. Цінності можуть розглядатися як «судження про те, як бажано і як необхідно себе поводити» [5, с. 34], як специфічно соціальні визначення об'єктів оточуючого світу, що визначають їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства [13, с. 343]. Тобто, це система критеріїв, що характеризують життєву значимість того, що відбувається з людиною та навколо неї; в її основі знаходяться потреби людини і суспільства, що представлені як оціночні категорії безперервного відображення поточних подій, що регулює хід діяльності, а також наслідки її виконання.

Визначаючи людську природу як динамічну й діалектичну, Е. Фромм виділив низку потреб обумовлених особливостями людського існування. До них належить потреба в спілкуванні, оскільки самотність призводить до дезінтеграції так само як виснаження призводить до смерті. Люди відчувають потребу в трансценденції, в подоланні пасивності й випадковості людського існування, що робить нас оригінальними й такими, що прагнуть свободи. Третя потреба – це потреба в усвідомленні нашого коріння, що дає нам відчуття безпеки й допомагає уникнути відчуття тривоги чи самотності. Потреба в самоідентифікації допомагає нам зрозуміти себе, оскільки ми потребуємо того, щоб відчуті і сказати: «Це я сам». П'ята потреба – потреба в орієнтації, вона є специфічною, оскільки заснована на нашій екзистенціальній ситуації, на гуманізмі, уявленні, розумі й відображає прагнення знайти сенс існування і зрозуміти його цінність.

Моральні цінності є системою норм, що детермінують духовну реалізацію людини в соціальному бутті. Провідну роль тут відіграє усвідомлення духовної спрямованості особистості, тобто, реалізація духовних потреб через гуманізовані норми суспільного життя. Отже, моральні цінності завжди

екстравертовані і передбачають розповсюдження свого «Я» на весь соціум. Моральні цінності, в більшості випадків, визначаються узагальненими соціально вираженими потребами більшості членів певної соціальної спільноти. Ці цінності відображають узагальнені життєво важливі потреби соціального середовища, до якого належить людина. Такі норми складають основу соціального несвідомого певної соціальної спільноти.

Цінності соціального індивіда формуються згідно вимог соціального середовища, під впливом прийнятих норм поведінки. При цьому провідну роль відіграють цінності того соціального середовища, в якому формувався соціальний індивід (особливо важливими є первинні референтні групи: сім'я та найближче соціальне оточення). Первинні соціальні групи стають «зразком» для людини, «орієнтуючись» на нього, вона виробляє певні прагнення і критерії, згідно яких вибудовує своє життя. Людина, живучи в певному соціальному середовищі, перетворює його цінності у власні й відчуває успіх у житті з точки зору досягнення прагнень, що відповідають цим цінностям. Цікаво, що цінності соціального індивіда мають тісний зв'язок із соціальними установками. Установки, що покладено в основу соціальної поведінки, виникають тільки в людини, що орієнтована на соціальні цінності. При цьому самі знання про систему соціальних цінностей не забезпечують соціально прийнятної поведінки, тут необхідна суттєва орієнтація людини на ці цінності [6, с. 88]. Інакше кажучи, повинно бути прагнення до соціальних цінностей, без чого неможливе формування соціальних установок.

Установки-цінності, що розглядаються в нашій концепції як соціально-культурні, конкретно втілюються (тобто, діють), поєднуючись з глибинно-психічними установками (сприйняття, оцінка, поведінка). Дія цієї системи і розглядається як ментальна «робота», тобто, функціонування менталітету. Не варто розглядати його виключно механістично, уподібнюючи, згідно висловлювання В.О. Лефевра, «бездушністю автомата», що включає механізм жорсткого поведінкового алгоритму [4, с. 30]. Автоматизм поведінки в просторі функціонування ментальних

феноменів можуть бути охарактеризовані як «поведінка, що думає».

В.О. Лефевр висловив цікаве, з точки зору нашого дослідження, припущення про наявність у живих істот (в тому числі суспільства – як особливо складного «живого» організму) фундаментальної властивості, яке він назвав установкою до вибору [5, с. 3-18]. Разом з тим, установка вибору (або «установка до вибору» – згідно В.П. Зінченка [1, с. 19]) співвідноситься з нашими уявленнями про ментальність як про систему глибинно-психічних установок (сприйняття, оцінки, поведінки). Ця система не є застиглою, її зміст може розширюватися залежно від певного аспекту проблеми, від конкретної ситуації тощо. Місце установки вибору досить переконливо, з нашого погляду, знаходиться в якості «перехідної ланки» між установкою оцінки (афекту) й поведінковою установкою, оскільки феномен вибору – це не тільки акт дії (результат), але й акт підготовки до дії (процес). Імовірно, це не єдине можливе розширення нашої системи, збільшення уявлень про особливості функціонування ментальних установок і зовнішньому прояві цього функціонування.

«Загальне» (менталітет суспільства) повинно сполучатися з «одиничним», з конкретними умовами життя кожної людини, її моделями поведінки. Універсальна закономірність взаємодії особистості й соціуму проявляється в цілому спектрі специфічних законів формування особистості. Деякі дослідники справедливо, з нашого погляду, підкреслюють необхідність виділення двох рівнів при аналізі духовного потенціалу особистості: в тому числі й системи життєвих установок, ментальності: відносно-феноменологічний і категоріально-аналітичний [2]. На першому рівні ментальність характеризується, перш за все, набором морально-психологічних почуттів. На другому – вона є соціально-розумовим феноменом, що базується на відповідних відчуттях і настрої. Єдність, взаємозв'язок чуттєвого й раціонального й визначає динаміку системи установок особистості, виступає

своєрідним джерелом соціальної спрямованості людини. Екзистенціальне філософствування (набір екзистенціальних категорій) дозволяє розширити межі змісту духовності індивіда, його ментальності і разом з тим – межі її соціокультурної детермінації.

Людина не абсолютний владар свого життя і діяльності, тим паче – історії, вона «відповідальний її співучасник». У загальних рисах, саме такою є формула людської гідності. Ментальне осмислення історії людства, більш точна детермінація і формулювання положень, завдань ментального підходу заслуговує пильної уваги дослідників й активного утвердження в сучасних соціально-гуманітарних знаннях.

Феномен ментальності не тільки має місце в дійсності, але й займає важливе місце в соціально-культурній системі і несе на собі серйозний функціонал, що певною мірою визначає оточуючу нас соціальну реальність. Ментальність як зосередження і відкритість свідомо-психічного світу людини можна розглядати як онтологічну характеристику, властивість буття людини. Виходячи за межі тілесного, фізичного буття, у світ багатовимірних зв'язків, людина здатна долучитися до різних проявів соціокультурного процесу, а отже, здатна відкривати нові зв'язки з реальністю, зі світами інших індивідів, більш вільно орієнтуватися в опануванні цінностей життя й культури.

Система установок як ціннісних орієнтацій, духовного вектору становлення людини включає в себе особливо значиму їх сукупність. Ментальність не ідентична культурі, тому певною мірою «традиційний набір» культурних сфер, позначений в енциклопедіях та словниках (що складається з десятків елементів) бачиться нам недостатнім. Поняття «ментальність особистості» («менталітет суспільства») складається з багатьох елементів, які є суттєвими для характеристика індивіда й спільноти не тільки в інформаційному, вузько антропологічному чи культурному сенсі, але й емоційному, психологічному аспектах (причому саме в функціональному значенні) та інших.

Чи можна простір здійснення ментальних установок назвати духовним простором? Тільки з великим припущенням. Проте в поєднанні «духовне / матеріальне» ментальність, імовірно, посідає нематеріальну позицію, і в цьому її змістовно-смыслова (а не тільки позиційна) близькість з феноменом духовності, не важливо – особистісного чи соціального планів втілення в діяльності. Де знаходяться витoki, етапи й особливості генезису менталітету суспільства, іншої великої соціальної групи – питання доволі складне, специфічно вирішувалося першими дослідниками ментальних просторів – від первісної (примітивної) ментальності до ментальності середньовіччя, розглядалися особливості становлення так званої «тоталітарної ментальності» й специфіка функціонування міської ментальності, ментальностей етнокультурних груп, національностей й субетносів та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Філософсько-освітні аспекти менталітету актуалізуються в дослідженнях всіх напрямків і сферах соціально-гуманітарного знання, оскільки освіта (навчання, виховання і розвиток особистості молодшої людини в результаті спрямованого педагогічного впливу) – це компонент, що є суттєвою складовою будь-якого простору, який ментально вимірюється [7]. Пошук філософсько-методологічних основ освітніх концепцій і підходів розглядається як насущне завдання дослідника. З одного боку, він важливий на початковому етапі роботи, коли вивчення великого матеріалу, залишений попередниками, дозволяє обрати орієнтовну основу конкретного дослідження, скоректувати необхідні формулювання й дослідницький інструментарій. З іншого боку, пошук і вибір філософських «опорних сторін» дозволяє вибудовувати ті чи інші лінії узагальнення в дослідженні, фіксуючи дослідницький вектор роботи – від часткових, аспектих, безсумнівно важливих наукових питань – до цілісного уявлення досліджуваного феномену, акту, закономірності тощо.

Нині педагогам, психологам і філософам необхідно продовжувати працювати з освітніми цінностями. У чому сенс такої діяльності? Можливі наступні варіанти смислів: підтримка замовлення суспільства, втілення його в маси; взаємодія з іншими цінностями, наприклад, з цінностями інших країн (для входження до світової спільноти); формування експертних еліт, формування інтелектуальної, соціальної, культурної місії освіти; самореалізація людини через освіту. Очевидно, що перелік сенсів дослідження цінностей і цілей в освіті – відкритий. І перш ніж визначати й транслювати в освіту ті чи інші цінності, необхідно з'ясувати, навіщо і для чого це потрібно. Важливо приділити увагу з'ясуванню того ментального підґрунтя освіти, який явно чи неявно вже існує і визначає суть освіти, і розглядається як соціальний феномен.

Освіта може потенційно відігравати важливу роль не тільки в національному самовизначенні, але й в створенні загальнонаціонального «клімату», в якому люди охоче і з гордістю виконують свої громадянські обов'язки і користуються правами. Від шкіл, які несуть відповідальність за інтелектуальний розвиток молоді і створення відповідного клімату, вимагається більше, ніж укріплення почуття гордості стосовно національних символів, такими як прапор, гімн, успіх національної Олімпійської команди тощо. Вони повинні давати учням міцні основи знань, що спираються не несуперечливу систему загальних цінностей, які можна відстоювати через доводи розуму.

Концептуальними основами філософських проблем освіти й філософії освіти можуть бути ті, які синтезують у єдину систему онтологічні, гносеологічні й аксіологічні аспекти освітнього процесу й характеризують його як певний соціокультурний феномен [8]. До цих підстав можна віднести: 1) освіту, її витoki, сутнісні характеристики й місце в системі культури; 2) освіту як динамічну систему в контексті її основних парадигм; 3) освіту й проблеми синтезу гуманітарного знання. Вказане підґрунтя може забезпечити не тільки концептуальний підхід до дослідження цього феномену, але й постійну, «невимушену» актуалізацію питань освіти в різноманітних суспільно-політичних і економічних ситуаціях, закономірну й спонтанну співучасть освітньої системи з соціальною.

Список використаних джерел

1. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
2. Ксенофонтов В.И. Духовность как экзистенциальная проблема / В.И. Ксенофонтов // Философские науки. – 1991. – № 12.
3. Лефевр В.А. «Непостижимая» эффективность математики в исследованиях рефлексии / В.А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 3–18.
4. Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души / В.А. Лефевр // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 25–31.
5. Майерс Д. Социальная психология: [пер. с англ.] / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 793 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Петривняя И.В. Инновация в подготовке учителя / И.В. Петривняя. – Куйбышев: КГПИ, 1990. – 134 с.
7. Полежаев Д.В. Менталитет и национальный характер образования / Д.В. Полежаев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Педагогические науки». – 2009. – № 4 (38). – С. 12–16.
8. Полежаев Д.В. Ментальные проекты в образовании: к постановке проблемы / Д.В. Полежаев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Педагогические науки». – 2009. – № 6 (40). – С. 80–84.
9. Полежаев Д.В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа: дисс. ... доктора филос. наук: 09.00.11 / Полежаев Дмитрий Владимирович. – Волгоград, 2011. – 330 с.
10. Полежаев Д.В. Специфика социальной детерминации ментальности личности / Д.В. Полежаев // Становление субъектности учащегося в инновационном учреждении: научные основы и опыт: материалы педагогических чтений, 8 апреля 2004 г. – Волгоград, 2005. – С. 24–33.
11. Смирнов А.В. Проблемы русской культурной идентичности / А.В. Смирнов // Русская история и русский характер: материалы междунар. конф. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. С. 85–93.
12. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хёсле // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112–123.
13. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов и др.] – М., 1983. – С. 343.
14. Юнг К.Г. Архаичный человек // Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – СПб.: Питер, 2002. – (Серия «Психология-классика»). – С. 171–199.

Д.В. Полежаев

**МЕНТАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ:
ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

В работе рассматривается феномен ментальности личности как системы внутренних глубинно-психических социально-культурных установок индивида. Автором представляется и обосновывается ментальный подход к осмыслению феноменов социально-индивидуального бытия. Актуализируются философско-образовательные аспекты становления ментальности личности и основные «проблемные узлы» современного образования через призму ментального подхода.

Ключевые слова: ментальность личности, менталитет общества, ментальный подход, система психологических установок, философия образования.

D. Polezhaev

PERSON'S MENTALITY: PHILOSOPHICAL EDUCATIONAL ASPECT

Concepts and categories used in the modern social-humanitarian knowledge for the general and aspect characteristics of phenomena of society's and humans' activities, differing in universality have, nevertheless, certain national-ethnic or ethno-cultural length. This applies to the concept of «mentality», which in recent decades has been very actively used in the human sciences. Socio-philosophical understanding of problems' complex of modern society (socio-economic and political failures and achievements, as well as the possible prospects of development) involves a detailed and in-depth study of the mental bases of occurring and emerging social processes.

The need for developing the problem of the mentality is determined by the needs of social and humanitarian sciences: philosophy, psychology, pedagogy, history and others. The materialistic approach to society, that helped to clarify its structure and dynamics, focuses on the disclosure of material conditioning of humans' activities. But any particular historical society is socio-cultural education, and therefore human activity is defined by the social and cultural ties, peculiarities of psychological make-up and others. Studying mentality allows to open new determinants of human behavior on the one hand, and to enrich the content of the subject of philosophy, on the other hand.

Mentality as the focus and openness of consciously mental world of the person can be seen as an ontological characteristic feature of human existence. By overrunning bodily and physical existence in the world of multi-dimensional relations, a person is able to engage in various forms of social and cultural process.

Keywords: mentality of personality, mentality of society, mental approach, system of psychological attitudes, philosophy of education.

Переклад з російської Ю.О. Клименко
Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 159.923

ЛЕБЕДИНСЬКА Ірина Вадимівна

кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕМАТИЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається феномен тематизації культурної ідентичності особистості. Узагальнено теоретико-методологічні підходи до аналізу феномену тематизації, серед яких: трактування тематизації інтенціональних переживань у феноменологічній традиції, інтерпретація тематизації як складової процесу наративізації особистісного досвіду, як ресурсу конструювання культурної ідентичності особистості, як шляху створення та підтримки символічного культурного порядку. Показано, що тематизація ідентифікаційних інтенцій топосу героїчного як культурної моделі ідентифікації у сучасних автобіографічних дискурсах здійснюється шляхом інтенційного переживання значимих подій, і зокрема події «екзистенційної невдачі» (термін П. Рікера) та події досягнення публічного успіху.

Ключові слова: *тематизація, культурна ідентичність, інтенціональне переживання, топос, автобіографічний дискурс.*

Актуальність дослідження. Проблема ідентичності актуалізується в періоди, коли невизначеність, криза або конфлікти вимагають від людини екзистенційної імпровізації, опертя на особистісні ресурси, які безпосередньо пов'язані з набутим досвідом та тлумаченням людиною історії власного життя. Виклики дискурсу ідентичності, що пролунали в творчості постструктуралістів та постмодерністів, що фактично ініціювали в науці пошуки стратегій набуття, підтримки та конструювання ідентичності в соціальному, культурному та освітньому просторі, драматичність українського сьогодення артикують, на наш погляд, необхідність продовження дослідження проблеми ідентичності, яка постає перед нами як «екзистенційне завдання».

Постановка проблеми. Проблема ідентичності була і залишається предметом інтерпретації багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Достатньо лише нагадати такі прізвіща як О. Апель, Ю. Габермас, П. Рікер, Е. Еріксон, у вітчизняній психології В. Москаленко, В. Павленко, Н. Чепелева, щоб зрозуміти важливість дослідження феномена ідентичності. Увага дослідників зосереджується на наративній ідентичності (П. Рікер, Н. Чепелева), на феномені ідентифікаційної матриці (В. Москаленко), проте безпосередній зв'язок феномена тематизації та культурної ідентичності особистості у вітчизняній психології не досліджувався. Тому **метою статті** є дослідження тематизації культурної ідентичності особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритет у дослідженні феномена тематизації належить феноменологічній традиції, яка приділила значну увагу розробці проблеми екзистенційного досвіду людини. Психологія, за Е. Гуссерлем, належить до «позитивних» наук пов'язаних із природною настановою, за якою певний світ постійно просто наявний і функціонує як загальний тематичний ґрунт. За версією вченого «кожне інтенційне переживання містить нетематичні даності (на які не спрямована свідомість), що складають немовби двобічний обрій переживань», причому нетематичний обрій «складає немовби певне «попереднє» знання про предмет, який ми розглядаємо тематично» [2, с.12].

Як вважає Л. Ханскарл, за допомогою відповідного символічного значення, незалежно від того, хоче того людина чи ні, детермінується певна тема. Інколи це може бути щось загальне і властиве багатьом людям. Іншого разу це стосується лише індивідуальних обставин мотиву. Процес тематизації властивий не тільки сновидінням. У повсякденних ситуаціях і в когнітивно-реальному спілкуванні психічне теж закономірно тематизується [13, с.49].

А. Гурвич виокремлює три сфери поля свідомості: тему, те, на чому ми зосереджуємось; тематичне поле – спільність ко-презентованих за темою даних, які пізнаються одночасно з

темою та створюють фон і горизонт із темою у центрі; дані, які не мають відношення до теми й у своїй сукупності становлять межу (fringe). Зв'язок між темою та даностями тематичного поля не завжди чіткий. Об'єкт тематизується у полі свідомості за своїм функціональним характером. Дані тематичного поля феноменально перехрещуються і встановлюють тематичний зв'язок [1, с.125].

За версією А. Шюца, кожна тема має необмежений внутрішній і зовнішній горизонти. Зовнішній горизонт містить усе, що дається свідомості водночас із темою. «Таким чином він містить ретенції та спогади, які вказують на вихідне конституювання актуальної теми. Він містить протенції та очікування, які вказують на можливий подальший розвиток теми. Окрім того, до зовнішнього горизонту належить усе, що пов'язане з темою в пасивних синтезах ідентичності, схожості тощо. Внутрішній горизонт, навпаки, містить усе, що міститься у самій «темі», а отже, різні елементи, на які тема може бути «розкладена», часткові структури цих елементів і їхній загальний зв'язок, завдяки якому вони стають цілісною темою..., складові горизонту, які перебувають із темою у суто часових зв'язках становлять тематичне поле»[15, с.210].

За М. Оплером, якому належить ідея пошуку специфіки культури у її темах, поняття «тема» означає постулат, або положення, явне, або таке, що припускається, зазвичай воно контролює поведінку або стимулює діяльність, яка приховано або відкрито схвалюється в суспільстві. Необхідні умови для вираження тем створюють ритуали. Багатозначність ритуальних символів дає змогу виражати не одну, а відразу багато тем. Можна стверджувати, що чим більше ритуалізований вираз, тим ширше набір тем, які він означає [11, с.34].

Ван Дейк, аналізуючи контекстуальні макроструктури, вводить поняття тематичного репертуару, яке, на його думку, відображає обмежений діапазон можливих тем кожної культури. Чітко визначити кордони цього репертуару вважає вчений, неможливо, оскільки вони залежать від інтересів, цінностей та соціокультурних норм, комунікативного контексту та ситуації,

ролей, функцій та положень членів певної культури, їхніх вікових та статевих особливостей [3, с.52]. У.Еко називає мотиви та теми нарративними структурами або макропозиціями фабули, де фабула (з лат. – історія, оповідання) – сюжетна основа твору, яка визначається традицією, розподілом осіб та подій.

Увагу до проблеми «тематизації» виявив і Г. Мюррей, учень К. Левіна. Вибудовуючи власну суб'єктну телеологію, Г. Мюррей веде мову про єдину тему, що поєднує домінуючі потреби людини. Незалежно від генези та природи її конститування, ця тема в різноманітних варіаціях повторюється протягом усього існування людини. Основними феноменами, які дають змогу аналізувати утворення особистісних тем, є, на думку вченого, події та серіали подій: внутрішні (мрії, рішення, плани) та зовнішні, які утворюються шляхом взаємодії з людьми, обставинами та об'єктами зовнішнього середовища. Спрямована послідовність подій утворює серіали, які, у свою чергу, організуються у серіальні програми, особистісні субзавдання. Сюжетні лінії серіальних програм здатні згортатися в сюжетні особистісні модули, які визначають тип особистості. А це означає, що людина може переживати історію власного життя як авантюрист, трагік, рицар, трікстер тощо.

Не оминув увагою проблему тематизації й інший видатний вчений, німецький дослідник Х.Томе, який виявився небайдужим до феноменологічної традиції і розвивав її провідні концептуальні положення на ґрунті психології. На думку Х.Томе, людина сприймає, інтерпретує та розуміє світ відповідно до своїх домінуючих тем, які утворюються головними прагненнями та провідними значимостями. На відміну від Е.Еріксона, який вважав, що зміна тем життя людини залежить від її внутрішнього плану, закладеного природою, Х.Томе пов'язував їхню трансформацію із соціокультурними чинниками. Він спостерігав, як подібні культурно-історичні умови породжують схожі конфігурації тем у людей різних вікових та національних груп, і зробив

припущення про важливу роль соціокультурного середовища в конституванні життєвого світу людини, де провідну роль відіграють життєві теми як його когнітивні репрезентації.

Компаративісти стверджують, що у світовій культурі існує приблизно 12 метатем-сюжетів, які, трансформуючись, пронизують увесь масив людської історії, створюють тематичні, цільові поля, в просторі яких через розгортання культурних подій складаються уявлення смислів того, що тільки має відбутися, конститууються практики, які в подальшому інтонуватимуть культурну долю людини.

Проте, прихильники мультикультураризму, заперечують існування в культурі метатем та метанаративів, які, на їх думку, перетворюють її у «самототожного», єдиного та безперервного суб'єкта. «...Вже з прадавніх часів ця домінантна традиція перетворилася на засіб досягнення інтелектуального авторитаризму, а не справжньої неупередженості. Тут, як і всюди, віра в універсальні та інтуїтивно самоочевидні принципи підтримувала відому самовдоволеність та обмеженість», – вважає С. Тулмін [12, с.61-62].

Сумніви з приводу реального існування культурних універсалій відводяться такими феноменами культурного буття, як, приміром, накопичення «жанрового досвіду», як принципова можливість художнього перекладу, як розшифрування та декодування давніх культур. Приміром, у М. Бахтіна історія літератури постала як накопичення жанрового досвіду «сократичного діалогу» та «меніпеї». Виявлення унікальності культурних світів можливе лише на тлі існування загального, повторюваного.

Не випадково улюбленою темою Ж. Дельоза стала тема повторювання. «Розрізнення як властивість світу стверджується тільки через певного роду самоповторення, яке оглядає різні сфери і возз'єднує різноманітні предмети. Повторення конститує рівні первинного розрізнення, але й так само і розрізнення конститує не менш фундаментальні рівні повторення... Митець не старіє тому, що він повторюється; оскільки повторення є рушійною силою різноманітності не

менше, ніж різноманітність – це рушійна сила повторювання» [4,с.45].

Опору власним ідеям у феномені «сталих диспозицій» знаходить і К. Джерджен. Учений вважає, що «особливо корисним був би історичний інтерес до розтягнутих у часі причинно-наслідкових зв'язків. Більшість наших досліджень зайнято хвилинними сегментами досить тривалих процесів; ми дуже мало займаємося функціями цих сегментів у їхньому історичному контексті. Ми практично не маємо теорії, яка б мала справу зі взаємозв'язками явищ, що існують на значних часових дистанціях одне від одного». Дослідник пропонує подолати цю проблему вивченням сталих диспозицій, на які «припадає основна частина варіацій соціальної поведінки» [5,р.319].

У кожній культурі існують теми про добро і зло, красу і потворність, шляхетність і ницість, жіночність і материнство, мужність і батьківство. Добре відомо, що є табуйовані, тобто заборонені, теми. В багатьох культурах таким табу традиційно була тема сексу. (У сучасному гуманітарному дискурсі поширюється думка, що розгадка і таємниця культури приховується як у культурно дозволених, тобто самоочевидних речах, так і у замовчуваних, тобто надто значимих, щоб про них говорити).

Класична поетика та риторика приділяла увагу *loci communes* – стереотипним темам. Існують універсальні культурні теми (смерть, любов тощо) і специфічні теми, притаманні лише певній культурі (приміром, Кобзар, Фауст).

Дослідники виокремлюють периферійні та центральні теми. У «центрі» будь-якої культури є теми, прототипні для цього типу культури, на периферії знаходяться маргінальні жанри, що мають подвійну структуру та існують на межі різних типів культурних дискурсів. Ступінь центральності або маргінальності теми визначається основною культурною інтенцією, виокремлення якої є досить проблематичним, проте окремі дослідники (О. Россман) не тільки припускають таку класифікацію, а й на її засадах вибудовують типології. Також

критеріями прототипності є первинність тексту та відсутність перетинів з іншими типами дискурсів.

До загального шару культури належать культурні мотиви, які є носіями спільного культурного символізму і без яких неможливе продукування смислів. Р. Даргнет створив «Маленький словник поетичних мотивів», присутніх у багатьох фільмах. Це – незрячість, карнавали, тюрми, ярмарки (базари), квіти, дзеркала, залізничні станції тощо» [16, с.17]. Фундаментальні антропологічні теми, кожна з яких у певний історичний період розвитку культури може розчиняти іншу тему, вбирати її в себе або витискати на периферію, утворюють онтотипологію, стиль, ритм і фон спільного культурного буття. Прихильники ідей культурної самоорганізації вважають теми та мотиви системоутворюючими механізмами.

Усі ці теми конструюють і підтримують символічний порядок культури і є ресурсами як конструювання культурної ідентичності людини, так і наративізації її культурного досвіду. Якщо погодитися з метафоричним визначенням теми як наративної структури (У. Еко), стає очевидним, що здатність людини інтерпретувати події власного життя, розповідати про них історії і проживати власне культурне життя, відбувається на тлі тематизації текстури її інтенціональних переживань.

Однією з таких тем є тема героїчного. Діапазон топосу героїчного у світовій культурі є настільки великим, що сучасні дослідники навіть ввели поняття «парадигма героїчного». Фактично, це означає, що кожна культурна доба пропонувала свою версію героїчного, а кожний історичний час – свої завдання його осмислення та інтерпретації. Присутність топосу героїчного в сучасному культурному просторі лише підтверджує його психологічну необхідність у конструюванні культурної ідентичності особистості.

Не менш цікавою, на нашу думку, є трансформація топосу героїчного в сучасному мистецтві, яке, фактично, продовжує вибудовувати та підтримувати культурну пам'ять людства як «інструмент конструювання та підтримки структур ідентичності» (В. Нуркова). Зберігаючи основні оператори

реінтерпретації героїчного – мандри, відсутність меж між світами та гіперможливості героя (можна виокремити ще якийсь, більш детально), сучасне мистецтво трансформує образ героя в супермена, який демонструє свої надзвичайні здібності або у суспільно нейтральних ситуаціях, або апокаліптичних, що реінтерпретує прадавні ідентифікаційні інтенції топоса героїчного, проте не втрачає його в головному.

Повторювання топоса героїчного, його «відстежуваність» в історичній тяглоті шляхом історичних варіацій не тільки знаходить відгук у колективному несвідомому, звертаючись до його архівів, а й продовжує його конструювати та підтримувати, стаючи необхідним елементом культургенези людини. Так у сучасних чоловічих автобіографіях, зауважує М. Джерджен, центральною подією залишається тема уникнення поразки та досягнення публічного успіху, тобто ідеал культурних героїв підтримується. «Дискурсивна вирва діє так, що більш пізні події виявляються неодмінними та неминучими. Успіх у кар'єрі як епіфанія (дороговказ), дозволяє людині досягнути у своїй оповіді статусу ідеалу» [6, р.194].

Модерний світ, на думку Ч. Тейлора, поставив під сумнів традиційні системи цінностей. «Деякі традиційні системи координат були дискредитовані або знизилися до рівня особистих прихильностей, як, наприклад, це сталося зі славою. Інші взагалі втратили вплив у своїй первісній формі» [10, с.31]. У сучасному світі, в якому моделі, запропоновані модерним мистецтвом, все більше перетворюються на життєві форми, з'являється поняття «втєчі від успіху», психодуховна еволюція людини парадоксальним чином обертається «вдмиранням занадто героїчного, переповненого прагненнями фаустівського духу... А банкрутство его, яке завершує подію шляху і є, безумовно, духовною вдачею» зовнішньо виглядає як поразка [9, с.128].

Динаміка теми особистісної успішності в європейському гуманітарному дискурсі мала не тільки культурно-історичні особливості інтерпретації, а й парадоксальним чином набувала протилежного звучання, за яким приховувався, приписуваний

публічності, наприклад М. Хайдеггером, модус екзистенційної несправжності, властивий анонімному Ман.

Будь-яка інтерпретація передбачає дещо більше, ніж просто переформулювання первісного тексту. Кожне її нове джерело використовує додаткову інформацію про автора та його добу, про світ і суспільство, в якому відбувається подія-інтерпретація. Релевантною вона стає, якщо певним чином пов'язується з текстом – об'єктом інтерпретації. Головне методологічне завдання полягає в тому, щоб з'ясувати, яку роль виконує кожне з цих перетворень у нарощуванні цілісності інтерпретації певного феномена і як реалізується психологічна основа цього зв'язку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Тематизація текстури інтенціональних переживань є важливим смислоутворювальним чинником культурної ідентичності особистості.

Культурні теми, що пронизують культурне життя сучасної людини, джерела яких ми можемо відстежити вже у міфологічному світосприйнятті, пропонують людині, з одного боку, можливі моделі культурної ідентифікації, а з іншого – є регулятивними механізмами культурної самоорганізації в її історичному розвитку.

У культурній перспективі реінтерпретація тієї або іншої теми обертається визріванням іншої, нової онтологічної реальності, а разом з нею нових ознак культурної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Гратгофф Р. Теорія релевантності А. Шюца і А. Гурвича / Р. Гратгофф // Філософська думка. – 2003. – № 4. – С.125.
2. Гуссерль Е. Амстердамские доклады (II ч.) / Е. Гуссерль; [Пер. с нем. А. В. Денежкина] // Логос. – 1994. – № 5. – С. 12.
3. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; [Пер. с англ. В. В. Петрова]. – М. : Прогресс, 1989. – С. 52.
4. Делез Ж. Марсель Пруст и знаки / Ж. Делез; [Пер. с фр. Е. Г. Соколова]. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. ф-те СПбГУ; Алетейя, 1999. — С. 45.
5. Gergen K. J. Social Psychology as History / K.J. Gergen // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975 рік. – V. 26. – № 2. – P. 319.

6. Gergen M.M. Narrative of the Gendered Body in Popular Autobiography / M.M. Gergen // The Narrative Study of Lives. – London: Hogarth Press, 1993. – P. 194.

7. Лебединська І.В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації / І.В. Лебединська. – К. : Золоті ворота, 2012. – 278 с.

8. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В.Москаленко. – К. : Фенікс, 2013. – 540 с.

9. Наранхо К. Песни просвещения / К. Наранхо; [Пер. с англ. К. Бутырина, под общей ред. В. В. Зеленского]. – СПб. : Б.С.К., 1997. – С. 128.

10. Тейлор Ч. Джерела себе. Творення новочасної ідентичності / Ч. Тейлор; [Заг. редакція, пер. з англ. А. Васильченка]. – К. : Дух і Літера, 2005. – С. 31.

11. Тернер В. Символ и ритуал / В. Тернер; [Пер. с англ., сост. В.А. Бейлис]. – М. : Наука, 1983. – С. 34.

12. Тулмин С. Человеческое понимание / С. Тулмин; [Пер. с англ. В. Кагановой; общ. ред. и вступ. статья П. Е. Сивоконя]. – М. : Прогресс, 1984. – С. 61–62.

13. Ханскарл Л. Кататимное переживание образов / Л. Ханскарл; [Пер. с нем. Я. Л. Обухова]. – М. : Эйдос, 1996. – С. 49.

14. Чепелева Н.В. Наратив як засіб усвідомлення особистісного досвіду / Н.В. Чепелева // Інноваційні пріоритети розвитку гімназії. Практикозорієнтований посібник. Ред.рада. : С.В. Чумак (голова), І.Г.Єрмаков (наук.редактор) та ін. – К. : ВД Особистості, 2014. – С.198–213.

15. Шюц А. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман; [Пер. з нім. та післямова В. Кебуладзе]. – К. : Український Центр духовної культури, 2004. – С. 210.

16. Ямпольский М. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / М. Ямпольский. – М. : Культура, 1993. – С. 17.

И.В. Лебединская

К ПРОБЛЕМЕ ТЕМАТИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается феномен тематизации культурной идентичности личности. Обобщены теоретико-методологические подходы к анализу феномена тематизации, среди которых такие как: трактовка тематизации интенциональных переживаний в феноменологической традиции, интерпретация тематизации как составляющей процесса нарративизации личностного опыта, как ресурса конструирования

культурной идентичности личности, как пути создания и поддержания символического культурного порядка. Показано, что тематизация идентификационных интенций топоса героического как культурной модели идентификации в современных автобиографических дискурсах осуществляется путем интенционального переживания значимых событий, и в частности события «экзистенциальной неудачи» (термин П. Рикера) и события достижения публичного успеха.

Ключевые слова: тематизация, культурна идентичность, интенциональное переживание, топос, автобиографический дискурс.

I. Lebedynska

TO THE PROBLEM OF THEMING OF PERSON CULTURAL IDENTIFICATION

The article deals with phenomenon of theming of personal cultural identity. Theoretical and methodological approaches to the phenomenon of theming of person's cultural identity are generalized. This included interpretation of theming of personal intentional experiences in the framework of phenomenological tradition as factor of narration of personal experience, as a resource of constructing of personal cultural identity, as a way of creating and maintaining cultural symbolic order.

Theming of the texts of intentional experiences is considered to be a salient sense-forming factor of person's cultural identity. The sources of cultural themes, which could be found yet in mythological worldview, propose man, from one side, possible models of cultural identification, and from another, regulate cultural self-organization in historic process.

In cultural perspective the re-interpretation of some theme is turned into new ontological reality with the new signs of cultural identification.

It is shown that theming of identification intentions of heroic topos as a cultural model in modern autobiographical discourses is done by intentional experience of significant events, in particular – «existential failure» (P. Riker) and public events of success achievement.

Key words: theming, cultural identity, intentional experience, topos, autobiographical discourse

Надійшла до редакції 22.05.2015 р.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 316.37

ГОРБУНОВА Вікторія Валеріївна

*доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник
лабораторії малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної
та політичної психології НАПН України (м. Київ)*

СУБ'ЄКТИВНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ КОМАНДНОГО УСПІХУ В ЦІННІСНО-РОЛЬОВОМУ ПРОСТОРИ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ

У статті дається поняття про імпліцитні теорії, їхню структуру, джерела виникнення та характерні ознаки. Аналізуються окремі проблеми дослідження імпліцитних теорій, зокрема йдеться про складність збереження змістової автентичності. Обґрунтовується доцільність психосемантичного підходу в аналізі імпліцитних теорій. Описується процедура та результати психосемантичного дослідження імпліцитних теорій командної інтеракції. Демонструється суб'єктивна феноменологія командного успіху як ціннісна сутність діяльності та взаємин у команді.

Ключові слова: команда, командотворення, імпліцитні теорії, цінності, ролі, психосемантика.

Постановка проблеми. Сучасні дослідники все частіше звертаються до аналізу імпліцитних теорій як своєрідних систем світорозуміння, що лежать в основі сприймання дійсності, себе та інших людей, інтерпретації подій. Основна мета таких досліджень – реконструкція тієї сукупності знань, уявлень та переконань, яка стосується певної сфери життя.

За своєю структурою імпліцитні теорії відповідають науковим. Так, в їх основі лежать факти, взяті з досвіду; вихідні теоретичні підвалини складають гіпотези, які або перевіряються на практиці, або набувають аксіоматичного характеру; все це систематизується та логічно впорядковується (принаймні в

межах усвідомлення); зрештою, отримується низка висновків, необхідних для сприймання та пояснення частини реальності. Люди в звичайному житті, так само, як вчені в ході наукової роботи, висувають гіпотези та формулюють теорії, які стають пояснювальною основою їх світосприймання.

У такий спосіб, імпліцитні теорії – це своєрідні елементи цілісної картини світу людину, імпліцитні теорії командної інтеракції – один із таких елементів, що лежить в основі регуляції поведінки, вибору стратегій взаємодії та власне побудови взаємин із колегами у команді.

Мета статті – обґрунтування процедури психосемантичного дослідження імпліцитних теорій командних взаємин, з демонстрацією окремих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до положень теорії особистісних конструктів Дж. Келлі [1], імпліцитні моделі дійсності є тією суб'єктивною реальністю, де, власне, і перебуває людина. Дослідник наголошує на існуванні особистісних конструктів як суб'єктивно унікальної системи значень, за допомогою яких людина організовує свою поведінку, розуміє інших людей, оцінює їхні вчинки, реконструює систему соціальних стосунків та будує образ Я. Думку про те, що імпліцитні теорії сприяють розвитку унікальної для кожної людини системи значень, обстоює і К. Двек [9]. Авторка доводить, що саме ця значеннева система визначає унікальність та специфічність цілепокладання, перцептивних та поведінкових стратегій, лежить в основі саморегуляції. У своїх дослідженнях (одноосібних та в співавторстві з С. Чуї, Дж. Тонгом, Дж. Фу та К. Ердлі) К. Двек [9; 8] доводить, що імпліцитні теорії впливають на поведінку, успіхи і невдачі людини, її самооцінку та оцінку інших. Люди з гнучкою атрибутивністю (варіабельною, контекстуальною інтерпретацією подій) здатні до більш ефективної саморегуляції, також вони не схильні до безапеляційних висновків щодо інших людей та їхніх вчинків.

Основним джерелом виникнення та розвитку імпліцитних теорій вважається досвід, за наявності якого людина доходить

певних висновків в результаті рефлексії власних вчинків, спостережень за іншими людьми та наївного експериментування. Так, Т. Сарбін, Р. Тафт і Д. Бейлі [10] виділяють чотири джерела імпліцитних теорій: індукція, як висновки на базі власного досвіду, конструкція як висновки на основі спостережень, аналогія як висновки через екстраполяцію подій, та авторитет як прийняття ідей інших.

Попри близькість до наукових, імпліцитні теорії мають істотну відмінність – оцінно-ціннісну природу. Як зауважує О.М. Еткінд; «... людина не стільки розмірковує, скільки відчуває, не стільки пояснює, скільки оцінює» [7, с. 106]. Роль оцінки в пересічній концепції рис відзначає і О.Г. Шмельов: «Життєва психологіка... завжди несе оцінку, є «оціночно біполярною»: приписуючи предмету якусь якість, ми завжди маємо на увазі і оцінку цієї якості» [6, с. 90-91]. Отже, імпліцитні теорії не стільки когнітивні, скільки оцінні, ціннісні. Крім опису фактів, людина оцінює події, явища, інших людей, їхні вчинки з огляду на власні морально-етичні переконання, життєві цінності.

Людина в певний спосіб реконструює реальність у своїй свідомості, дослідник намагається реконструювати цю реконструкцію. Головне при цьому – вловити і передати оцінно-ціннісні нюанси. Йдеться, насамперед, про смислослаблену відповідність, зіставність понять, що використовуються для експлікації імпліцитних уявлень із їх смисловим навантаженням. Починаючи з Ф. де Соссюра [4], виокремлюють два аспекти висловлювань: план вияву – як знакова, мовна форма та план змісту – як його смислове навантаження. Задача дослідника – забезпечити максимальну конгруентність цих планів та не порушити їхній хиткий баланс привнесенням власної семантики.

Зауважимо, що повна об'єктивізація процесу дослідження лишилася в ідеалах класичної парадигми, однак прагнення до збереження автентичності суб'єктивної семантики імпліцитних теорій – важлива і необхідна умова їх аналізу. З такою метою В.Ф. Петренко пропонує дослідницьку схему, в якій би опис

змісту індивідуальної свідомості виступав водночас «...і засобом аналізу, інтерпретації змісту» [3, с. 36]. Власне, йдеться про використання авторської семантики як у описі тієї частини реальності, імпліцитні теорії якої вивчаються, так і в інтерпретації отриманих даних – найменуванні та описі феноменів, класифікаціях, типологіях тощо. Практична реалізація цієї схеми можлива за відмови від стандартизованих опитувальників та шкальних технік із заданим діапазоном понять, та використання вільних у продукуванні семантики процедур дослідження.

Проблема автентичності пов'язана також із привнесенням нехарактерних для досліджуваного змістів. Іншими словами, варто замислюватись, чи є в свідомості ті імпліцитні уявлення, які ми намагаємося реконструювати? Дж. Келлі [1] пише про потребу враховувати діапазон придатності систем конструкторів – сферу життєвого досвіду, для пояснення якої вони, власне, створювались використовуються. Дослідник зауважує, що імпліцитні теорії – це завжди унікальні системи світотлумачення, котрі людина вибудовує на базі життєвого досвіду, конструює, а не знаходить готовими.

Вільне продукування матеріалу дозволяє наблизитись до авторського змісту імпліцитних теорій, але не вирішує проблем інтерпретації. Дослідники отримують параметри, що вимагають додаткового впорядкування, іншими словами, є окремі складові, однак імпліцитної теорії як системи – немає. Реконструкція зв'язків між компонентами можлива в разі використання додаткових математичних процедур, зокрема, багатовимірної статистики, що характерно для психосемантичних досліджень.

«Етап математичної обробки не породжує нового змісту, а дозволяє представити вихідні дані в компактній, добре структурованій формі, зручній для аналізу і інтерпретації» [3, с. 28], – пише В.Ф. Петренко. Дослідник вказує на можливості багатомірного моделювання та побудови на його основі семантичних просторів як репрезентацій імпліцитних теорій: «Формалізація дозволяє: узагальнити мову опису шляхом групування вихідних ознак-дискрипторів у ємніші категорії-

фактори, що відображують базові форми категоризації; виявити число категорій-факторів, тобто когнітивну складність свідомості в тій чи іншій області; визначити «перцептуальну силу ознаки» – суб'єктивну значимість тієї чи іншої підстави для категоризації за вкладом у загальну дисперсію; знайти координати конотативних значень у межах семантичного простору, що відображують смисли суб'єкта щодо аналізованих об'єктів [2, с. 115]».

Таким чином, психосемантичні процедури, в ході яких передбачається можливість вільного продукування семантики досліджуваними, створюють можливості для реконструкції аутентичного змісту імпліцитних теорій та демонстрації смислових взаємозв'язків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базові вимоги до процедури аналізу імпліцитних теорій командної інтеракції стосуються врахування ціннісної природи імпліцитних теорій; забезпечення можливості вільного продукування семантики учасниками дослідження та її використання в ході інтерпретації; застосування проєктивного рольового списку; моделювання імпліцитних теорій засобами психосемантики. Методичною основою стали решітки методу особистісних конструктів Дж. Келлі.

Рольовий репертуар формувався з урахуванням істотних ознак команди, так, щоб кожній із них відповідала окрема роль, що забезпечило його репрезентативність. Характеристики діяльності, а також нормативно-рольової та ціннісно-рольової взаємодії на її предмет були операціоналізовані в категоріях ролей і введені у перелік елементів. Так, у списку присутні базові командні ролі (лідер; командний гравець), а також ті, що відбивають сутність командної праці (людина, з якою співпрацюється якнайкраще; людина, що сприяє продуктивності моєї праці), представлені ролі, що операціоналізують діяльнісну компетентність (справжній фахівець), рольову доцільність (людина, яка «на своєму місці» в команді), взаємно-розподілену відповідальність (людина, якій я можу довіряти), значимість та комфортність взаємин (людина, чия думка для мене важлива,

приємна людина), а також можливості особистісного зростання (людина, яка сприяє моєму зростанню).

Самі ролі є проєктивними, такими, що дають можливість підставляти в список реальних осіб за їхніми рольовими характеристиками або, за відсутності таких в оточенні, – міркувати гіпотетично, орієнтуючись на власні уявлення. З метою отримання семантичного простору у всьому розмаїтті оцінно-ціннісних протиставлень були введені ролі-антитези (людина, яка не здатна бути лідером команди; людина, яка не здатна працювати у команді; людина, конструктивна співпраця з якою неможлива; людина, що заважає мені працювати; некомпетентна людина; людина, яка в команді не «на своєму місці»; людина, якій довіряти не можна; людина, до думки якої я не прислухатимусь; неприємна людина; людина, що гальмує моє зростання).

Процедура виявлення конструктів у нашому випадку відмінна від класичних триад Дж. Келлі, що пов'язано, насамперед, із її знескладненням для самих досліджуваних. Зауважимо, що діадичне виявлення конструктів подається Ф. Франселою і Д. Баністером [5] як альтернатива триадичному, при цьому вказується на такі його переваги, як зрозумілість інструкцій та пов'язана з цим швидкість міркувань, через близькість процесу діадного порівняння до повсякденної перцепції. Відповідно до поділу цінностей на моральнісні та діяльнісні, закладеним в авторську теоретичну модель, досліджуваним пропонується поміркувати над тим, що є цінним для кожного в діяльності та взаєминах: «Перед Вами набір ролей, які можуть перебирати на себе учасники команди. Послідовно запишіть те найважливіше, що на Вашу думку є цінним, важливим для кожного в діяльності та взаєминах».

Щодо діапазону придатності конструктів, то ця вимога забезпечується вільним продукуванням семантики, що заводиться в оціночну матрицю в якості параметрів для порівняльної оцінки: «Перед Вами набір ролей, які можуть перебирати на себе учасники команди, до якого додана позиція «Я». Оцініть важливість кожної із цінностей, виокремлених

Вами в ході попередньої роботи для себе та людей, що мають відповідні ролі в команді. Користуйтеся 10-ти бальною шкалою». Елемент «Я» на цьому етапі введено задля рефлексії власного місця в ціннісно-рольовій системі командних взаємин та особисто-центрованого аналізу імпліцитних теорій командної інтеракції в ході їхньої психосемантичної реконструкції, для якої застосовувалась процедура факторного аналізу із графічним унаочненням суб'єктивних семантичних просторів (метод “Principal components”, ротація “Varimax normalized”, графічне унаочнення даних з використанням процедури “біплот”).

Участь у дослідженні взяли 209 осіб, з яких 42 – учасники діючих команд; 78 – особи, що працюють в колективах, які за своїми ознаками не є реальними командами; 89 – студенти різних спеціальностей.

В ході аналізу вдалося реконструювати суб'єктивні уявлення про цінне та неприйнятне в командній інтеракції, власне орієнтацію на підтримку стосунків чи сам процес діяльності, а також специфіку того, що саме у взаєминах та праці є суб'єктивно цінним. Результати дослідження відбивають не лише суб'єктивну цінність командних взаємин, а й дають уявлення про фактори, що сприяють та вадять ефективності спільної праці.

Продемонструємо змістову специфіку імпліцитних теорій командних взаємин на прикладах окремих учасників дослідження.

Імпліцитна теорія учасниці команди рекламної агенції містить цінності кооперативного, комунікативного і колегіального змісту (рис. 1.). В результаті факторизації даних було виокремлено 8 факторів, що охоплюють 86,99% загальної дисперсії. Основне змістове навантаження припадає на перший та третій фактори, що пояснюють 25,32%, 13,32% дисперсії, відповідно.

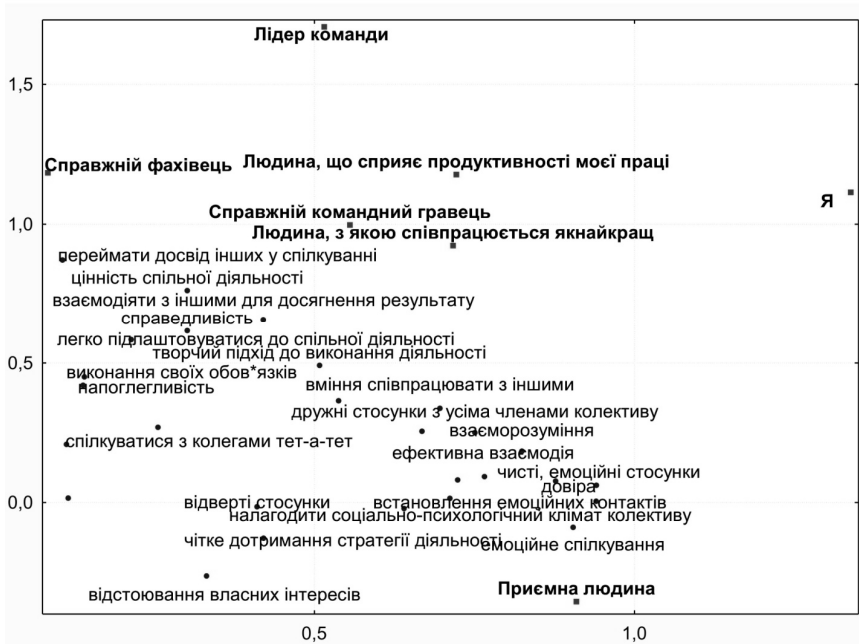


Рис. 1. Фрагмент рефлексивного ціннісно-рольового простору імпліцитної теорії учасниці команди рекламної агенції

На рис. 1. фрагмент ціннісно-рольового простору імпліцитної теорії, що демонструє цінність командної інтеракції для досліджуваної. Специфіка взаємин відображена у змісті цінностей, що навантажують позитивний полюс першого фактору, найтісніше зв'язаний із ролями Я (1,33), Людина, яка на своєму місці в команді (1,46), Людина, чия думка для мене важлива (1,07) та Людина, що сприяє особистому зростанню (1,25). Найбільш навантаженими є цінності кооперативно-комунікативного змісту – дружні стосунки з усіма членами колективу (0,75), встановлення емоційних контактів (0,88), взаєморозуміння (0,82), вміння співпрацювати з іншими (0,7), довіра (0,94), емоційне спілкування (0,93), чисті емоційні стосунки (0,94).

Цінність діяльності відбита у змісті третього фактору, що інтеркорелює з першим на рівні ($r=0,43$) та відбиває сутність командної праці для ролей Я (1,11), Лідер команди (1,71), Справжній командний гравець (0,99), Людина з якою співпрацюється якнайкраще (0,92); Людина, що сприяє продуктивності моєї праці (1,18); Справжній фахівець (1,18). Найбільше навантаження за цим фактором мають цінності колегіального змісту – взаємодіяти з іншими для досягнення результату (0,7), легко підлаштовуватись до спільної діяльності (0,58), переймати досвід інших у спілкуванні (0,87), цінність спільної діяльності (0,76), розуміння (0,9), справедливість (0,62).

Окремі ціннісні нюанси сприймання командної інтеракції демонструє зміст наступного за часткою дисперсії (11,68%) шостого у переліку фактору. Найтісніше зв'язаний із ролями Справжній командний гравець (1,34) та Справжній фахівець (1,11), він утворений цінностями індивідуалістичного змісту – не проявляти себе справжнього (0,72), працювати самостійно (0,92), спілкуватися з колегами тет-а-тет (0,75). Зауважимо, що роль Я (0,02) не має тісного зв'язку з фактором, що дає підстави не вводити індивідуалістичність як змістову доміную в назву типу імпліцитної теорії, а розглядати її як суб'єктивні уявлення про цінності «справжніх командівців».

Виходячи з рольового зіставлення, досліджувана бачить себе в команді «на своєму місці», компетентною, готовою виконувати лідерські функції. Взаємна підтримка, довіра, здатність підтримувати стосунки та колегіальність праці, обмінюватись досвідом – ціннісні параметри особистісної ідентифікації.

Нормативно-цілеорієнтовано-агентивною імпліцитна теорія одного з досліджуваних студентів (рис. 2.). За результатами факторизації було виокремлено 3 фактори, що охоплюють 87,02% загальної дисперсії. Основне змістове навантаження припадає на перші два тісно інтеркорельовані ($r=-0,89$) фактори, що пояснюють 40,90%, 39,9% дисперсії, відповідно.



Рис. 2. Фрагмент рефлексивного ціннісно-рольового простору імпліцитної теорії досліджуваного студента

На рис. 2. візуалізовано фрагмент імпліцитної теорії досліджуваного. Перший фактор позитивно зв'язаний із ролями Людина, що не здатна бути лідером команди (1,19) та Людина, яка не на своєму місці в команді (1,1); також на цьому полюсі з менш тісним зв'язком знаходиться елемент Я (0,75) та всі інші ролі позитивної семантики. Протилежний полюс фактору пов'язаний із ролями, що інгібують діяльність та особистісне зростання: Людина, конструктивна співпраця з якою не можлива (1,34); Людина, що заважає мені працювати (-1,69); Людина, якій довіряти не можна (-1,03); Неприємна людина (-2,08); Людина, що гальмує моє особистісне зростання (-1,26). У ціннісному змісті фактору відбито своєрідне морально-нормативне протиставлення, за якого етична поведінка, зокрема справедливість (0,75), високий рівень емпатії (0,82), навички спілкування та взаємодії з людьми (0,72), вміння контролювати

свої емоції та вчинки (0,73) ввічливість (0,82), – протиставляється аморальній, такій, що порушує етичні норми взаємин, йдеться зокрема про безвідповідальність (-0,7), невірноваженість (-0,89), нав'язування себе (-0,78), безтактність (-0,84), відсутність поваги до інших (-0,71), невихованість (-0,9), наглість (-0,88) та демонстративність (-0,91).

Другий фактор представлено опозицією «некомандних» – Людина, що не здатна бути лідером команди (2,1), Людина, яка не здатна працювати у команді (1,79); Людина, конструктивна співпраця з якою не можлива (1,1); Людина, яка не на своєму місці в команді (1,76) та, власне, «командних» ролей – Лідер команди (-1,72), Справжній командний гравець (-0,99), Справжній фахівець (-1,18). Змістове протиставлення за фактором зв'язано з агентивністю та цілеорієнтованістю, що приписується командним гравцям – вміння організувати (-0,85), наполегливість (-0,82), вміння приймати адекватне рішення (-0,78), цілеспрямованість (-0,7), прагнення досягти командної мети (-0,76), активна життєва позиція (-0,77), високий рівень обізнаності (-0,75) та знеціненням активності та непричетністю до успіхів команди з іншого боку – відчуженість від оточуючих (0,74), відсутність ініціативи (0,77), невміння планувати власну діяльність (0,81).

Рольові об'єднання та протиставлення свідчать про цілком позитивне сприймання себе, зокрема з позицій високої моральності та навичок спілкування. При цьому заперечується власна можливість працювати у команді, зокрема буди її лідером, що зв'язується, по-перше, з недостатністю наполегливості, цілеспрямованості, активності, а по-друге, з необхідністю поступатися певними етичними переконаннями, що на думку досліджуваного – притаманне цій ролі.

Імплицитна теорія командної інтеракції досліджуваної, що працює в колективі, що за своїми ознаками не є реальною командою (економіст в проектному бюро) є комунікативно-надійнісно-самодетермінаційною (рис. 3.). Під час факторного

аналізу було виокремлено 6 факторів, що пояснюють 85,5% дисперсії. На рис. 3. (праворуч) зображено як тісно інтеркорельовані фактори ($r=-0,75$) з найбільшим навантаженням перший (27,52%) і четвертий (19,42) артикулюють цінності комунікативного змісту, такі як налагодження дружніх стосунків (навантаження по першому фактору – 0,55; по четвертому – 0,51), підтримувати дружні зв'язки (0,55; 0,53), допомагати іншим (0,69; 0,45), підтримка дружніх взаємостосунків (0,51; 0,43).

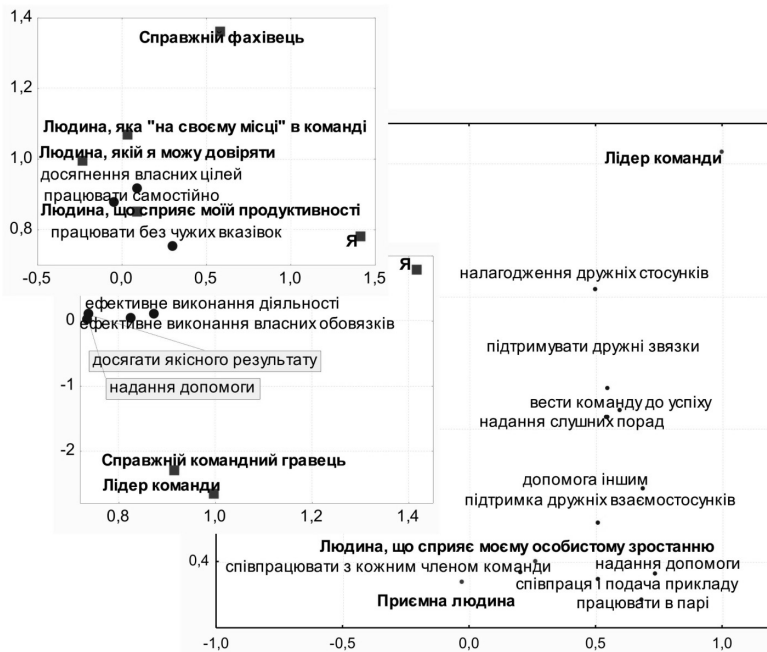


Рис. 3. Фрагменти рефлексивного ціннісно-рольового простору імпліцитної теорії досліджуваної, що працює в колективі, який не є командою

Також на рис. 3. зображено фрагменти імпліцитної теорії (графічна візуалізація взаємозв'язків між першим і другим ортогональними факторами ($r=0,12$) з використанням процедури

«біплот»), що демонструють ціннісність самодетермінації (згори ліворуч) та професійної надійності (знизу ліворуч). Так, перший із представлених факторів тісно прямо зв'язаний з ролями Я (1,41), Справжній командний гравець (0,92) та Лідер команди (1); на протилежному боці фактору знаходяться такі ролі – Людина, що заважає мені працювати (-1,79); Людина, що не на своєму місці в команді (-2,81); Людина, якій не можна довіряти (-0,98) та Людина, що гальмує моє особисте зростання (-1,36). Опозиція задається цінністю ефективного виконання діяльності (0,87), обов'язків (0,83), досягнення якісного результату (0,74) для перших та байдужим ставленням до своїх обов'язків (-0,77), виявленню невдоволення до інших (-0,79) та здатністю підставити іншого, щоб виділитися (-0,92) для других. Другий однополюсний фактор демонструє важливість самодетермінованої праці (досягнення власних цілей -0,91; працювати самостійно - 0,88; працювати без чужих вказівок - 0,75) для самої досліджуваної (Я - 0,78), а також ролей – Людина, яка на своєму місці в команді (1,1); Людина, якій я можу довіряти (0,99); Людина, що сприяє продуктивності моєї праці (0,85).

За логікою рольових об'єднань досліджувана бачить себе командним гравцем, при цьому командність для неї зв'язана, насамперед, із фаховістю та самодетермінацією у діяльності та товариськійстю у взаєминах.

Зауважимо, що імпліцитні теорії командної інтеракції є унікальними системами тлумачення сутності діяльності та взаємин у команді. Їхній аналіз, організований із дотриманням автентичності авторської семантики, дозволяє реконструювати, так звану, суб'єктивну феноменологію командного успіху.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Основна мета психосемантичного дослідження імпліцитних теорій командної інтеракції – реконструкція суб'єктивних систем тлумачення командної інтеракції. Розуміння ціннісних нюансів вимог до себе та інших в командній діяльності дає можливість проникнути в суб'єктивний світ командного успіху та реконструювати

сукупність умов, необхідних для його досягнення для кожної конкретної людини. Головне при цьому – не втратити авторську автентичність, вловити і зберегти, смислові, оцінно-ціннісні нюанси. Психосемантичні процедури, за умови вільного збору даних, дозволяють не лише виділити оригінальний зміст імпліцитних теорій, а й реконструювати його у всій складності взаємозв'язків.

Список використаних джерел

1. Келли Дж. Теория личности : психология личных конструктов / Джордж А. Келли. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 249 с.
2. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 113–121.
3. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / Виктор Фёдорович Петренко. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
4. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.
5. Франселла Ф. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 232 с.
6. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / Александр Георгиевич Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.
7. Эткин А. М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений / А. М. Эткин // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 106-112.
8. Chiu C. Y. Implicit theories and conceptions of morality / Chi-yue Chiu, Carol S. Dweck, Jennifer Yuk-yue Tong, Jeanne Ho-ying Fu // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – Vol. 73. – pp. 923-940.
9. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior / Carol S. Dweck // The psychology of action: The relation of cognition and motivation to behavior [P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.)]. – NY: Guilford, 1996. – pp. 69-90.
10. Sarbin T. R. Clinical inference and cognitive theory / Theodore Sarbin, Ronald Taft, Daniel E. Bailey. – New York, Holt, Rinehart and Winston, 1960. – 293 p.

В.В. Горбунова

СУБЪЕКТИВНАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КОМАНДНОГО УСПЕХА В ЦЕННОСТНО-РОЛЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ

В статье дается понятие про имплицитные теории, их структуру, источники возникновения и характерные признаки. Анализируются отдельные проблемы исследования имплицитных теорий, в частности, сложности сохранения содержательной аутентичности. Обосновывается целесообразность психосемантического подхода при анализе имплицитных теорий. Описывается процедура, а также представляются результаты исследования имплицитных теорий командной интеракции. Демонстрируется субъективная феноменология командного успеха, как ценностная сущность деятельности и отношений в команде.

Ключевые слова: команда, командообразование, имплицитные теории, ценности, роли, психосемантика.

V. Gorbunova

THE SUBJECTIVE PHENOMENOLOGY OF TEAM'S SUCCESS IN THE ROLE-VALUE'S SPACE OF IMPLICIT THEORIES

The general concept of implicit theories, their structure, sources of genesis and distinguishing features are presented in this article. Implicit theories are unique system of worldview, which underlies in the perceptions of reality, oneself and others peoples, interpretation of events. The structure of implicit theories correspond to scientific theories. People in everyday life, as well as researchers in the scientific work, propose hypothesis and formulate theories. Problems of research of implicit theories, in particular complexity of content authenticity preservation are analyzed. Implicit theories are not cognitive, but they are evaluative, value. People's ethical beliefs and values are reference point of such evaluation. People reconstruct reality in their consciousness; the researcher tries to reconstruct this reconstruction. Expediency of psychosemantic approach in the analysis of implicit theories is vindicated. Psychosemantic procedures make possible to identify the original meaning of implicit theories and reconstruct it with all of theirs complexity. The procedure and the results of psychosemantic study of implicit theories of team interaction are described. The analysis gives the possibility to reconstruct the subjective ideas about of valuable and inappropriate in team interactions. Research results reflect not only subjective value of team interaction, but also give general idea about the factors, which facilitate and inhibit the team interaction for each team member. The subjective phenomenology of team success, as the value essence of team activity and relationship is demonstrated. Each of team members see team interaction and team success through their own values and perceptions of team roles content.

Keywords: team, teambuilding, implicit theory, values, roles, psychosemantic.

Надійшла до редакції 29.05.2015 р.

УДК 37.033: 159.9.019

КРЯЖ Ірина Володимирівна

*доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

СІНЮГІНА Тетяна Андріївна

магістр психології

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ВЕГЕТАРІАНЦІВ

Ідентифікація як механізм формування суб'єктивного зв'язку з природою дозволяє індивіду сприймати себе як частину природи, як безпосереднього учасника екосистемної взаємодії, що відображається у феномені екологічної ідентичності. Вибір вегетаріанського способу харчування обумовлений переживанням близькості з природою та пов'язаний з екоцентричним екологічним занепокоєнням й з стурбованістю глобальними екологічними змінами в цілому. Готовність сприймати екологічні зміни як такі, що загрожують іншим живим істотам та природному оточенню в цілому, підтримує проекологічну поведінку вегетаріанців в побуті.

Ключові слова: *екологічна ідентичність, суб'єктивний зв'язок з природою, екологічна стурбованість, екологічні установки, вегетаріанство, проекологічна поведінка*

Постановка проблеми. Наразі одним з головних напрямків еколого-психологічних досліджень є вивчення внутрішніх, суб'єктивних чинників екологічно значущої поведінки людини, тобто поведінки, оцінюваної з точки зору її внеску у поглиблення або вирішення антропогенних екологічних проблем. Розробка даної проблематики почалася майже півсторіччя тому, й за ці роки був накопичений великий за обсягом емпіричний матеріал та запропоновано цілу низку теоретичних моделей. При цьому майже дві третини відповідних публікацій були виконані в руслі атитюдного підходу й головним чином присвячені екологічним установкам [11]. Роль процесів ідентифікації у формуванні ефективних з точки зору екозбереження патернів поведінки стає предметом

експериментального дослідження у розвинених країнах лише наприкінці минулого століття. При цьому, хоча низкою закордонних авторів було описано позитивний вплив ідентифікації з природним оточенням на формування установок на екозбереження та на проекологічну активність особистості, у вітчизняній психології проблема екологічної ідентичності майже не розроблена. Тому актуальним завданням для вітчизняної екологічної психології є вивчення феномену ідентифікації з природним оточенням як чинника проекологічної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим проявом екологічно релевантної поведінки є харчові звички та спосіб харчування в цілому, й у цьому ракурсі проекологічним способом життя є вегетаріанство. Однак у психологічній науці недостатньо вивчені феномен вегетаріанства, мотиви відмови людей від вживання м'яса та вплив такого способу життя й харчування на особистість, її екологічні установки та поведінку щодо екологічного оточення. Як показує історичний аналіз, розвиток вегетаріанського руху пов'язаний з протестом проти насильства над іншими живими істотами, із захистом прав тварин, що спирається на відчуття єдності із природним оточенням [3, с.31-32]. Багато сучасних вегетаріанських інтернет-спільнот позиціонують себе як такі, що турбуються про стан екологічного оточення та намагаються внести свій внесок у вирішення екологічних проблем. Разом із тим, перехід до вегетаріанства може пояснюватися хворобою й не бути пов'язаним з етичними або екологічними міркуваннями. Таким чином, залишаються відкритими питання про особливості екологічної ідентичності й екологічних установок у вегетаріанців та їхню роль для екологічно релевантної поведінки. Саме цим проблемам присвячено дану статтю.

В англomовній літературі використовується низка термінів для описання феномену екологічної ідентичності: «environmental identity», «ecological identity», «environment identity», «ecological self» тощо [6]. С. Клейтон стверджує, що людина може розвивати в собі так звану «інвайроментальну»

ідентичність – «відчуття зв'язку з деякою частиною нелюдського природного оточення, яке впливає на способи нашого сприйняття і поведінки по відношенню до світу; переконання в тому, що навколишнє середовище важливе для нас і є важливою частиною того, хто ми є» [там само, с. 167]. Автор підкреслює, що джерел ідентичності може бути безліч, включаючи особистісні цінності, соціальну приналежність або навіть матеріальне майно, яким володіє індивід. Виходячи з цього, С. Клейтон ставить питання: що робить саме природне оточення особливо важливим для формування ідентичності? У відповідь дослідниця наводить три причини: по-перше, воно є особливо багатим джерелом психологічних смислів; по-друге, забезпечує реалізацію ключових особистісно значущих мотивів; по-третє, має суспільно-політичне значення – внаслідок функції концентрації уваги, оцінки і спонування до дії – і таким чином може бути нав'язано або посилено ззовні [там само, с. 167].

Соціологи J. Stets та С. Viga визначають екологічну ідентичність як «осмислення себе по відношенню до природного оточення» (за: [12, с. 171]). У концепції С. Клейтон конструкт екологічної ідентичності об'єднує два аспекти: емоційну близькість і ідентифікацію з природою, з одного боку, і природоохоронну спрямованість – з іншого. Як вказує авторка, «ідентичність – це одночасно і продукт, і примус: набір переконань, що стосується особистості (self), і стимул до специфічного способу взаємодії зі світом» [там само, с. 46]. С. Клейтон робить висновок, що екологічна ідентичність як сила, що спонукає, може мати значний вплив на напрямок особистісної, соціальної і політичної поведінки [11].

S. Schwartz, K. Luuckx, V. Vignoles стверджують, що існуючі підходи до пояснення поняття ідентичності фокусуються на одному або декількох з трьох різних «рівнів», за допомогою яких ідентичність може бути визначена: індивідуальному, реляційному (відносному) або колективному (громадському) [16]. Різницю між цими рівнями може бути розкрито через їх зміст, а також через процеси, в яких ідентичність формується і залишається стійкою (або зазнає

змін). Автори також виділяють матеріальний рівень визначення ідентичності, що відображає вплив на особистість її особистих речей та інших матеріальних об'єктів, що її оточують.

Описуючи в даному контексті екологічну ідентичність, важко співвіднести дане поняття лише з одним із вказаних рівнів: її вивчення включає в себе розгляд цінностей і переконань особистості стосовно природи, уявлень про своє місце в ній; дослідження особливостей ставлення до природи, смислів, якими особистість наділяє взаємодію з навколишнім середовищем. Вивчення екологічної ідентичності вимагає врахування тих груп, до яких відносить себе особистість, будь це прихильники організації Грінпіс, вегетаріанці, або ж браконьєри. Особистість може ідентифікувати себе з тваринами і рослинами, а також іншими компонентами природного світу, сприймаючи їх як суб'єктів і вибудовуючи відповідні відносини з навколишнім середовищем. В іншому випадку може відбуватися ідентифікація з людством як з соціальним утворенням, що має видову перевагу над нелюдськими елементами природи, природним середовищем. Важливо розуміти, що значний вплив на формування ідентичності чинить культура і суспільство, просторово-часові рамки, в яких розвивається особистість. С. Клейтон вказує, що осмислення себе в природному оточенні не може бути відокремлене від того значення, яке суспільство надає природі взагалі і проблемам навколишнього середовища зокрема, що може змінюватися залежно від культури, світогляду і релігії [11].

Стійка і розвинена інвайроментальна ідентичність пов'язана з відчуттям схожості, подібності з тваринами і з підтриманням прав тварин [12]. Це погоджується з положенням С.Д. Дерябо, що ідентифікація з *природними об'єктами* є механізмом формування суб'єктного ставлення до природи [1]. Тобто ідентифікація себе з іншими *нелюдськими істотами*, зокрема з певними тваринами (а саме це часто виступає причиною вибору вегетаріанства як способу життя і харчування), може впливати на ставлення індивіда до природи й поведінку, спрямовану на навколишнє середовище.

Дане припущення підтверджується низкою досліджень. Так, У. Шульцем були проведені експерименти, в яких досліджуваним демонструвались набори слайдів, у тому числі слайди із зображенням тварин, що страждають від забруднення природного середовища [14]. Досліджувані були розбиті на дві групи: одній групі давалася установка на об'єктивно-нейтральне сприйняття зображення, іншій – установка на емпатію, на сприйняття ситуації очима зображеної тварини. В результаті було виявлено значне зростання біосферного екологічного занепокоєння в групі з установкою на емпатію, тобто екологічна загроза починала переживатися як загроза не стільки для себе чи людства взагалі, скільки як загроза для всього тваринного і рослинного світу.

Вплив ідентифікації з іншими тваринами на формування морального екологічного зобов'язання, що спонукає до екозберігаючих дій, було підтверджено у дослідженні J. Berenguer (за: [8]). Автор встановив, що студенти, яким було запропоновано оцінити екологічну ситуацію з позиції іншої живої істоти (дерева або тварини), висловлювали більш позитивні екологічні установки, більше моральне зобов'язання по відношенню до природного оточення.

У статті J. Воег і співавт. описані дослідження, присвячені взаємозв'язку між вживанням м'яса та ціннісною сферою особистості, які продемонстрували, що цінності універсалізму і, зокрема, цінності зв'язку з природою, показали значимі кореляції з вегетаріанством (також кореляції були виявлені для невегетаріанців з низьким рівнем споживання м'ясних продуктів) [4].

Хоча в низці робіт описана користь рослинного раціону для психологічного і фізичного здоров'я людини [2; 9; 13], базовим мотивом вегетаріанства залишаються етичні фактори і осуд насильства над тваринами. Приймаючи за норму сучасну індустрію м'ясного виробництва (у більшості країн світу побудовану на вирощуванні тварин в штучних умовах з метою виготовлення необґрунтовано великої кількості м'ясних продуктів, кількість яких у сотні разів перевищує природну

потребу людини), людина зникає до виключно споживчого ставлення до тварин, визнаючи за останніми лише право служити на благо людському існуванню. Навпаки, осуд жорстокості по відношенню до інших живих істот і протест проти насильства над ними, що виявляється у виборі індивідом вегетаріанського способу життя і харчування, є не чим іншим, як вираженням співпереживання і співчуття по відношенню до інших біологічних видів, формою прояву ідентифікації себе з ними.

Однак не можна упускати той факт, що мотивом відмови від вживання в їжу м'яса серед вегетаріанців є не лише етичний аспект, не лише співпереживання іншим біологічним видам, але судження про шкоду вживання продуктів тваринного походження для власного благополуччя. У останньому випадку мова йде про антропоцентричні міркування, оскільки мотиви відмови від вживання м'ясних продуктів будуть виходити з користі для індивіда; благополуччя інших біологічних видів при цьому просто не буде братися до уваги, ставлення до природного оточення може залишатися прагматичним, а поведінка – екоруйнуючою.

Проте, можливе й таке, що, усвідомлено відмовляючись від вживання в їжу м'ясних продуктів, рухомий мотивами користі для власного здоров'я, індивід, долучаючись до групи вегетаріанців, з часом починає ідентифікувати себе з ними і, отже, протиставляти себе тим, хто вживає в їжу м'ясні продукти. Ототожнення себе з групою вегетаріанців, прилучення до певного інформаційного та поведінкового контексту (читання спеціальної літератури, відвідування заходів, купівля товарів в певних магазинах і ін.), може вести до поступової зміни в ціннісно-мотиваційній сфері особистості, все більшого залучення індивіда до «екологічного» контексту. Тим не менше, вказані зміни можливі тільки завдяки механізмам ідентифікації, якщо не з іншими біологічними видами, то з соціальною групою, членам якої певною мірою притаманні установки екоцентризму.

Таким чином, проведений аналіз дає підстави для таких припущень:

1. У вегетаріанців порівняно з особами, до раціону яких входять м'ясні продукти, є більш вираженими ідентифікація з природним оточенням та суб'єктивний зв'язок з природою.

2. Вегетаріанцям притаманна більша екоцентрична стурбованість, у той час як за показниками антропоцентричної стурбованості вони не відрізняються від осіб з традиційним харчовим раціоном.

3. Вегетаріанці більш стурбовані глобальними екологічними змінами як такими порівняно з особами з традиційним типом харчування.

Для перевірки цих гіпотез було проведено емпіричне дослідження, предметом якого стали особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців у контексті проєкологічної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суб'єктивний зв'язок з природою вивчався за допомогою графічної шкали У. Шульца та «Шкали пов'язаності з природою» (NRS) Nisbet E., Zelenski J., Murphy S. [12] в адаптації І. В. Кряж. Графічна шкала У. Шульца «Включення природи в «Я» дозволяє, ступінь її емоційної близькості до світу природи. Методика представляє собою графічне зображення семи ступенів близькості людини до природи та дозволяє, на думку автора, оцінити ступінь включення людиною природи в свої когнітивні репрезентації «Я» [15]. Шкала зв'язаності з природою вимірює пізнавальний, емоційний та фізичний зв'язок з природою. Крім загального показника зв'язаності з природою містить три субшкали: ідентифікації з природою (вимірює засвоєну ідентифікацію з природою, відображаючи почуття і думки про особистий зв'язок з природою); екологічної суб'єктності (або екологічної перспективи – відображає пов'язаний з природою світогляд, відчуття щодо впливу індивідуальних людських дій на інших живих істот); емоційного досвіду взаємодії з природою (вимірює ступінь того, наскільки дружні відносини у людини зі

світом природи, рівень комфорту перебування в природному середовищі або ж відсутність бажання взаємодіяти з природою).

Для вивчення екологічних установок використовувалися «Екологічний опитувальник ЕкО-30» І. В. Кряж та «Шкала екоцентричних і антропоцентричних установок» ЕААТЕ (The Ecocentric and Anthropocentric Attitudes Toward the Environment) С. Томпсон і М. Бартона [17]. Методика ЕкО-30 виявляє установки щодо проблеми глобальних екологічних змін, включає інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними змінами та 4 субшкали: біоцентризму (готовності до осмислення екологічних загроз з позицій біоцентризму), екологічної інтернальності (осмислення екологічних проблем в їх залежності від активності людства), заперечення екологічних проблем (осмислення екологічних змін як малозначущих і перебільшених, що призводить до недооцінки або ігнорування антропогенних екологічних загроз) та шкалу фінансово-економічних пріоритетів (сприйняття будь-яких екологічних проблем як таких, що можуть бути вирішені за допомогою грошей). Шкала ЕААТЕ дозволяє досліджувати характер екологічного занепокоєння особистості: шкала екоцентризму описує суб'єктивну значимість природи та стурбованість щодо стану навколишнього середовища, незалежно від його корисності для людини; шкала антропоцентризму досліджує екологічне занепокоєння, зумовлене загрозами екологічних змін для інтересів людей; шкала екологічної апатії описує відсутність інтересу до екологічних проблем і сумнів в їх актуальності.

Також був використаний опитувальник-самозвіт проекологічної поведінки в побуті. Методика була розроблена І. В. Кряж на основі опитувальника «Environmental Behavior Questionnaire» Р. J. Casey, К. Scott з урахуванням особливостей нашого регіону [5].

Для математичної обробки даних були використані U-критерій Манна-Уїтні, коефіцієнт кореляції Спірмена. Обробка результатів здійснювалася за допомогою програмних пакетів Statsoft Statistica 7 і SPSS 22.0.

У дослідженні взяли участь 44 особи віком від 20 до 30 років. Вибірку було підібрано відповідно до мети емпіричного дослідження і поділено на дві групи відповідно до способу харчування: експериментальну і контрольну (середній вік респондентів в обох групах – 23 роки). Експериментальну групу склали 21 вегетаріанець, люди, що обрали такий спосіб життя і харчування за власним бажанням, переважно з етичних міркувань, а також слідуючи ідеї користі безм'ясного раціону для здоров'я людини. Контрольну групу склали 23 особи, що дотримуються звичайного раціону і вживають м'ясні продукти.

За результатами порівняльного аналізу встановлено значущі відмінності між вегетаріанцями та контрольною групою за показниками екологічної ідентичності та екологічних установок (табл. 1).

Підтвердилася гіпотеза щодо більш міцного психологічного зв'язку з природою та більш розвиненої екологічної ідентичності у вегетаріанців. Зокрема, вегетаріанці у порівнянні з контрольною групою демонструють значимо вищі рівні включення природи у когнітивні репрезентації «Я» та ідентифікації з природою, що відображає почуття і думки про їх особистий зв'язок з природою, також вони більшою мірою відчують себе як суб'єкта, чії дії впливають на інших живих істот. Ми можемо припустити, що саме ці показники пояснюють вибір особистістю вегетаріанського способу життя і харчування, тобто переживання близькості до інших живих істот, тотожності з ними і небажання завдавати їм шкоди спонукає особистість до відмови від вживання м'ясних продуктів.

Порівняння екологічних установок в групі вегетаріанців та контрольній групі виявило значимі розбіжності за параметрами екоцентризму ($p < 0,02$) та екологічної апатії ($p < 0,01$): вегетаріанці демонструють значимо вищі показники екоцентричної стурбованості, а також істотно нижчі показники байдужості щодо екологічних проблем. Разом з тим, як й очікувалось, відсутня різниця в показниках антропоцентричної стурбованості.

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу показників екологічної ідентичності та екологічних установок

| | | Середнє значення | | Показник значущості |
|---------------------------------|--|------------------|------------------|---------------------|
| | | Вегетаріанці | Контрольна група | |
| Графічна шкала У. Шульца | | 5,1 | 4,1 | 0,05 |
| Шкала зв'язаності з природою | Загальна зв'язаність з природою | 85,4 | 73,4 | 0,001 |
| | Ідентифікація з природою | 33,9 | 28,3 | 0,0003 |
| | Екологічна екстраполяція | 28,6 | 25,1 | 0,005 |
| | Емоційний досвід взаємодії з природою | 22,9 | 20 | 0,08 |
| Шкала ЕААТЕ | Екоцентризм | 53,9 | 49,3 | 0,02 |
| | Апатія | 14,8 | 20 | 0,008 |
| | Антропоцентризм | 30,1 | 31,1 | 0,8 |
| Екологічний опитувальник ЕкО-30 | Заперечення глобальних екологічних загроз | -7,7 | -5 | 0,1 |
| | Екологічна інтернальність | 5,3 | 2,9 | 0,3 |
| | Біоцентризм | 10,3 | 7,4 | 0,9 |
| | Фінансово-економічні пріоритети | -7,9 | -5,6 | 0,07 |
| | Стурбованість глобальними екологічними загрозами | 31,2 | 20,9 | 0,03 |
| Проєкологічна поведінка | | 29,1 | 26 | 0,07 |

Це свідчить про те, що вегетаріанці, відчуваючи суб'єктивну значимість взаємодії з природою і турбуючись про стан навколишнього середовища, тим не менш цінують природу й з точки зору корисності її для себе та для інших людей.

Третя гіпотеза підтвердилася частково, тобто дві групи респондентів не відрізнялися за параметрами ставлення до проблеми глобальних екологічних змін. Однак в цілому вегетаріанці демонструють дещо вищу екологічну стурбованість ($p < 0,05$).

Окремо були розглянуті кореляції показників екологічної ідентичності та екологічних установок з проєкологічною поведінкою. Встановлено, що у групі вегетаріанців проєкологічна поведінка в побуті пов'язана з екоцентричними ($r = 0,76$ при $p < 0,0001$) та біоцентричними ($r = 0,68$ при $p < 0,001$) проявами екологічної стурбованості. В контрольній групі зв'язку показників екологічної ідентичності та екологічної стурбованості з проєкологічною поведінкою виявлено не було. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що прояв проєкологічної поведінки у вегетаріанців зумовлений екологічною стурбованістю, тоді як у контрольній групі занепокоєність екологічними проблемами не призводить безпосередньо до екозберігаючих дій.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ідентифікація як механізм формування суб'єктивного зв'язку з природою дозволяє індивіду сприймати себе як частину природи, як безпосереднього учасника екосистемної взаємодії, що відображається у феномені екологічної ідентичності. Вибір вегетаріанського способу харчування обумовлений переживанням близькості з природою та пов'язаний з екоцентричним екологічним занепокоєнням й з стурбованістю глобальними екологічними змінами в цілому. Саме готовність сприймати екологічні зміни як такі, що загрожують іншим живим істотам та природному оточенню в цілому, підтримує проєкологічну поведінку вегетаріанців в побуті. Разом з тим, особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців можуть бути зумовленими

мотивами виключення м'яса з раціону харчування, що потребує окремого вивчення. Іншим перспективним напрямом досліджень ми вважаємо аналіз психологічного благополуччя вегетаріанців у контексті екологічної ідентичності та екологічної стурбованості.

Список використаних джерел

1. Дерябо С. Д. Феномен суб'єктивного восприятия природных объектов / С. Д. Дерябо // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 45-59.
2. Кингсфорд А. Научные основания вегетарианства и убойного питания / А. Кингсфорд. – М.: Издание «Посредника» для интеллигентных читателей», 1893. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vita.org.ru/veg/veg-literature/kingsford-sci-en-veg>
3. Кряж И. В. Психология глобальных экологических изменений: монография. / И. В. Кряж. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 512 с.
4. Boer J. Climate change and meat eating: An inconvenient couple? / Joop de Boer, Hanna Schösler, Jan J. Boersema // Journal of Environmental Psychology. – 2013. – Vol. 33. – P. 1–8.
5. Casey P. J. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric – anthropocentric framework / Casey P. J., Scott K. // Australian Journal of Psychology. – 2006. – Vol. 58. – P. 57 – 67.
6. Clayton D. S. The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology / Susan D. Clayton. – Oxford University Press. – 2012. – 700 p.
7. Clayton D. S. Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature / Susan D. Clayton, Susan Opatov. – MIT Press, 2003. – 353 p.
8. Gosling E. Connectedness to nature, place attachment and conservation behaviour: Testing connectedness theory among farmers / Elizabeth Gosling, Kathryn J.H. Williams // Journal of Environmental Psychology. – 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vvpcomn.files.wordpress.com/2010/02/gosling-williams-2010.pdf>
9. Hoek A. Food-related lifestyle and health attitudes of Dutch vegetarians, non-vegetarian consumers of meat substitutes, and meat consumers / Annet C. Hoek, Pieternel A. Luning, Annette Stafleu, Cees de Graaf // Appetite. – 2004. – Vol. 42. – P. 265–272.

10. Kaiser F. Ecological Behavior, Environmental Attitude, and Feelings of Responsibility for the Environment / Florian G. Kaiser, Michael Ranney, Terry Hartig, and Peter A. Bowler // *European Psychologist*. – 1999. – Vol. 4. – P. 59–74.
11. Kurz T. The Psychology of Environmentally Sustainable Behavior: Fitting Together Pieces of the Puzzle / Tim Kurz // *Analyses of Social Issues and Public Policy*. – 2002. – Vol. 2. – N 1. – p.257-278.
12. Nisbet E. K. L. The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior / Nisbet E., Zelenski J., Murphy S. A. // *Environment and Behavior*. – 2009. – Vol. 41. – P. 715–740.
13. Pribis P. Beliefs and Attitudes toward Vegetarian Lifestyle across Generations / Peter Pribis, Rose C Pencak, and Tevni Grajales // *Nutrients*. – 2010. – Vol. 2(5). – P. 523–531. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3257659/>
14. Schultz W. P. Empathizing with nature: the effect of perspective taking on concern for environmental issues / Wesley P. Schultz // *Journal of social issues*. – 2000. – Vol. 3. – N 56. – P. 391-406
15. Schultz P. W. The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere / Schultz P. W. // *Journal of Environmental Psychology*. – 2001. – Vol. 21. – P. 327–339.
16. Schwartz S. *Handbook of Identity Theory and Research* / Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles. – Springer Science & Business Media, 2011. – 1040 p.
17. Thompson S. C. G. Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment / Suzanne C. Gagnon Thompson, Michelle A. Barton // *Journal of Environmental Psychology*. – 1994. – Vol. 14. – P.149–157.

И.В. Кряж, Т.А. Синюгина

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ВЕГЕТАРИАНЦЕВ

Идентификация как механизм формирования субъективной связи с природой облегчает для человека восприятие себя как части природы, как непосредственного участника экосистемного взаимодействия, что отражается в феномене экологической идентичности. Выбор вегетарианского способа питания обусловлен переживанием психологической близости с природой и связан с экоцентрическим беспокойством и озабоченностью глобальными экологическими изменениями в целом. Готовность воспринимать экологические изменения в ракурсе угрожающих последствий для других живых существ и природы в целом поддерживает

проэкологическое поведение вегетарианцев. Указаны перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: *экологическая идентичность, субъективная связь с природой, экологические установки, экологическая озабоченность, вегетарианство, проэкологическое поведение*

I. Kryazh, T. Sinugina

FEATURES OF ENVIRONMENTAL IDENTITY AND ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF VEGETARIANS

Results of comparative research of parameters of ecological identity and ecological attitudes in groups of vegetarians and non-vegetarians are discussed. The choice of vegetarian food is caused by psychological affinity with the nature and connected with ecocentric concern and anxiety in global ecological changes in the whole. Readiness to perceive ecological changes as menacing to well-being of other live beings and the nature as a whole supports proecological behavior of vegetarians.

Key words: *environmental identity, connectedness with the nature, environmental attitudes, ecological concern, vegetarianism, proecological behavior.*

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

УДК 17.023.3-057.875

РЕВА Марина Митрофанівна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короєнка*

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розглянуто життєву перспективу як один із способів усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого майбутнього.

Описано особливості життєвої перспективи в підлітковому та юнацькому віці. Акцентовано увагу на тому, що якісна відмінність підліткового і юнацького віку полягає у орієнтації на майбутнє та ставленні до нього. Окреслено шляхи оптимізації способів конструювання майбутнього в підлітковому та юнацькому віці.

Ключові слова: *життєва перспектива, життєва стратегія, життєві цілі, життєві плани, життєконструювання.*

Постановка проблеми. Необхідність звернення до способів конструювання особистістю майбутнього стимулюється ситуацією суспільної кризи, у якій зараз перебуває українське суспільство, одним із психологічних наслідків якої є порушення часової перспективи особистості, крах її життєвих цілей і планів, що загрожує тяжкими переживаннями, серед яких, так званий стрес зруйнованої надії, один з найбільш небезпечних стресів, на думку Г. Сельє [19].

Усе це ставить молоду людину перед необхідністю побудови нового бачення життя, індивідуального вирішення складних питань, пов'язаних із пошуком себе, свого місця у світі, з виявленням нових напрямів зростання. «Цілі, мотиви, інтуїтивні прозріння, здогадки, інтенції, складаючись у сюжет відіграють роль нитки Аріадни, користуючись якою людина виводить себе з неозорого і небезпечного поля уламків, фрагментів, вторинних елементів пережитого, напівзабутого, очікуваного, передбучуваного. Життєвий шлях хоч і тимчасово, зате переконливо починає сприйматися як щось цілісне, логічне

і послідовне» [23, с. 31]. Але, проблема в тому, що в молодих людей часто немає зрілого, реалістичного уявлення про майбутнє, життєва перспектива розмита, цілі не визначені, і тоді майбутнє настає для них «несподівано», і вони, як наслідок, недостатньо до нього підготовлені. Тому в сучасних умовах приділяється велика увага вивченню способів життєконструювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії психології немає жодної хоч якось значущої теорії, в якій би не визнавалась виключно важлива роль орієнтацій на майбутнє в житті людини. І хоч це поняття виступало в різних термінологічних формах: інтенціональність, життєва перспектива, часова перспектива, часова транспектива, життєва стратегія, цілевизначення, цілеутворення і т.п. – суть проблеми залишається одна й та ж: життя людини (її активність, діяльність, поведінка і т.п.) визначаються і регулюються не тільки і не стільки минулим, скільки майбутнім.

На включеність часових орієнтацій у внутрішні структури особистості звернув увагу К.Г. Юнг. Так, даючи опис психологічних типів, він виділяє параметр, що характеризує особистісну орієнтацію в часі. Сенсорний тип орієнтований на «тут і тепер», розумовий – на майбутнє [24].

Прогнозування майбутніх подій і поведінки людини розглядає американський психолог Д.О. Келлі, вводячи поняття «особистісний конструкт». Під конструктом він розуміє репрезентацію світу, яка використовується для передбачення майбутніх подій. Згідно з основним постулатом «теорії особистісних конструктів», поведінка визначається тим, як люди прогнозують майбутні події. Таким чином, людина прогнозує події зовнішнього світу, в тому числі і поведінку інших людей, спираючись на вибудовану нею самою систему репрезентативних схем [10, с. 65].

Експериментальні дослідження часової перспективи розпочинаються з робіт К. Левіна. Він першим серед психологів побудував просторово-часову модель, в якій свідомість і поведінка індивіда розглядаються через призму довготривалої

перспективи і різнобічних характеристик індивідуального життєвого простору. Так, К. Левін розглядав часову перспективу як бачення індивідом свого майбутнього чи минулого в його теперішньому і припускав, що когнітивна діяльність і переживання з приводу минулого чи майбутнього можуть впливати на дії, емоції і когнітивну діяльність у теперішньому, а також і на прагнення у майбутньому [18].

Ж. Нюттен наголошує на виключно важливій ролі перспективи майбутнього і приділяє особливу увагу процесам, за допомогою яких потреби конкретизуються у внутрішніх цілях і зовнішніх структурах. «Часова перспектива, особливо перспектива майбутнього, додає важливий вимір, в якому мотивація може досліджуватися в термінах постановки цілей і планування». Отже, майбутнє є психологічним простором, в якому потреби людини підлягають когнітивній переробці в окремі цілі і поведінські проекти. В такому сенсі, конструкт «майбутнє» є місцем побудови поведінки і розвитку людини [16, с. 18].

Орієнтації на майбутнє вивчаються сьогодні послідовниками Ж. Нюттена як важлива особистісна змінна чи риса. Ще ряд зарубіжних вчених розглядають цілі або прагнення як одну із досить суттєвих характеристик особистості. Так, Р. Еммонс наголошує, що можливо не має характеристики, що більш фундаментально визначає людину, як здатність уявляти собі можливі майбутні результати дій і розробляти засоби для їх досягнення. Вчений ставить ще ряд питань: що є більш важливим – наявність особистісно-значущих цілей чи їх досягнення; чи є очікуване задоволення від досягнення цілей більш сильною спонукою, ніж власне їх реалізація [8].

Активно орієнтації на майбутнє вивчалися в межах екзистенціальних та гуманістичних теорій. Їхні представники вважали, що критерії, за якими здійснюється постановка цілей у просторі і часі знаходяться всередині суб'єкта в якості цінностей і смислів. Цілі розглядають в контексті всього життя особистості і трактуються вже як *життєві цілі*. Так, С. Мадді описав феномен «екзистенційної дилеми», що постає перед

кожною людиною в її повсякденних виборах. Вибирається або незмінність, відтворення минулого, статус-кво, що може призвести до почуття провини за втрачені можливості, або невідомість, нове майбутнє, що несе ризик і може призвести до почуття тривоги непередбачуваності. За теорією С. Мадді, різні люди за своїм психологічним складом можуть бути схильні до одного або до іншого вибору. Разом із тим, альтернативи не еквівалентні: вибір невідомості розширює можливості знайти свій смисл, а вибір незмінності – обмежує [13].

Найбільш розробленим у вітчизняній психології вважається підхід до вивчення життєвих стратегій, пов'язаний з розглядом особистості як активного, перетворюючого суб'єкта буття, який бере свій початок у роботах С.Л. Рубінштейна [18]. К.О. Абульханова-Славська, продовжуючи започатковану С.Л. Рубінштейном традицію, у своїх дослідженнях спрямовує увагу на те, як людина може побудувати своє життя, щоб більш повно реалізувати свої можливості, здібності в даних реальних життєвих умовах. Ця проблема прямо пов'язана з проблемою побудови життєвої стратегії. Автор ставить і намагається дати відповідь на питання, чому намічені цілі часто так і залишаються не втіленими в життя. Особливо гостро питання реалізації можливостей людини постає в зв'язку з незворотністю життя. Незворотність життя вимагає від людини відповідального ставлення до часу свого життя, тобто своєчасності і відповідальності [1, с. 39].

Час життя особистості розглядається Т.М. Титаренко як такий, що конструюється. «Він ніким не заданий, не є першопочатково, а створюється у відповідних умовах, у певному світі. Саме у цьому контексті Ж. Дельоз писав, що немає більше Адама-грішника, а є світ, де він нагрішив. Так виникає новий погляд на відповідальність, що не конкретизується у межах окремої автономної особистості, а розподіляється між особистістю і світом...» [23, 50].

Т.М. Березіна у своїй праці «Просторово-часові особливості внутрішнього світу особистості» говорить про інтеграцію особистісних часу і простору у єдиний просторово-часовий

образно-мисленнево-чуттєвий континуум (у термінології автора) [2].

В.П. Зінченко наголошує: «Людина завжди знаходиться в живому, життєвому часі, який відрізняється від хронологічного часу життя. Життєвий час визначає життєвий простір, життєвий світ людини. Їх залежність, звісно, взаємна» [7, с. 52].

Просторово-часові орієнтації є вихідною складовою у багатовимірній концепції особистості В.Ф. Моргуна. Поняття особистості згідно з цією концепцією має таке визначення: *особистість* – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, внутрішній світ якої має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових естетичних переживань, змістів, рівнів опанування досвідом й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю [15, с. 33].

Як основну рису зрілої особистості Л.І. Божович визначає виникнення в людини здатності поводити себе не залежно від обставин, що безпосередньо впливають, і навіть наперекір їм, керуючись при цьому власними, свідомо поставленими цілями [7]. Виникнення такої здатності обумовлює активний, а не реактивний характер поведінки людини і робить її автором свого життя, своєї долі. Таким чином, розширення життєвої перспективи, структурування життєвого простору і часу виступають як невід'ємні критерії особистості, що нормально розвивається, як один з проявів регуляційних можливостей людини протягом всього онтогенезу.

У статті ми ставимо на меті розглянути особливості життєвої перспективи у підлітковому та юнацькому віці та намітити шляхи її оптимізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уявлення про майбутнє тісно пов'язані з віковими особливостями розвитку людини. Якісне удосконалення уявлень про своє майбутнє,

прогнозування при плануванні у підлітковому віці характеризується все більш жорстким підпорядкуванням плану цілі [17, с. 215].

Плани майбутньої діяльності в молодших підлітків мало чим відрізняються від тих, які ставлять молодші школярі. Старші ж підлітки успішно планують діяльність, що очікується у віддаленому майбутньому. З дорослішанням, майбутнє все більше включається у свідомість підлітка, що знаходить своє втілення в уявленні і усвідомленні не тільки теперішнього і минулого, але й майбутнього [17]. Разом із тим, аналізуючи вікові завдання розвитку підлітків І.Г. Малкіна-Пих зазначає: «Думки про майбутнє – орієнтація на теперішнє» [14, с. 60].

Підлітки, описуючи майбутнє, говорять переважно про свої особисті перспективи, тоді як юнаки висувують на перший план загальні проблеми. З віком збільшується уміння розрізняти можливе і бажане. Дослідження Б.В. Зейгарник підтвердили, що орієнтація особистості на віддалені цілі, уміння розводити цілі у часі в підлітковому віці можуть свідчити про відносно благополучне протікання розвитку [6]. Разом з тим, підліток намагається представити своє майбутнє, не замислюючись про способи його досягнення. Його образи майбутнього орієнтовані на результат, а не на процес розвитку: підліток може дуже жваво в деталях уявляти своє майбутнє соціальне становище, не замислюючись над тим, що для цього потрібно зробити. Звідси витікає і завищений рівень домагань, потреба бачити себе неодмінно видатним, великим.

Підлітки, для яких характерним є нестабільність поведінки, часто мають деформовані уявлення про свою життєву перспективу, вони демонструють байдужість до майбутнього, відсутність образів майбутнього, небажання про нього думати. Такі підлітки живуть теперішнім, бажаючи отримати з нього максимум задоволення та розваг. Вони не мріють про професію, не будують планів на майбутнє. Відсутність розвиненої часової перспективи в підлітковому віці становить причину почуття безнадійності, самотності. Як зазначає Л.О. Регуш, показовими в цьому відношенні є результати досліджень, спрямованих на

вивчення причин самогубств підлітків. Виявилось, що однією з них є невміння зрозуміти відносність часу, відсутність часової перспективи. Багато підлітків переживають «зараз» як «завжди», і якщо їм зараз з якихось причин погано, то вони думають, що погано їм буде завжди, вічно. Єдиний вихід із такої ситуації для них – самогубство. А психологи-консультанти, які працюють із наркозалежними, стверджують, що для цієї категорії теж загальним є відсутність цілей, як часового орієнтуру в житті. Вони навіть ввели в обіг для характеристики цих людей, що не мають в житті жодних цілей, образ «пустого мішка, який сам по собі не може стояти» [17, с. 77].

Таким чином, орієнтації на майбутнє виступають регулятором самосвідомості підлітка, роблять його активним, більш мобільним і організованим. Недарма Л.С. Виготський наголошував, що підлітка характеризує не слабкість волі, а слабкість цілей [4].

Дослідження зазначають, що якісна відмінність підліткового та юнацького віку полягає у ставленні до майбутнього. Аналізуючи кризу підліткового віку, Л.І. Божович наголошує на її неоднорідності з точки зору формування орієнтацій на майбутнє. Так, перша фаза характеризується виникненням здатності орієнтуватися на цілі, що виходять за межі сьогодення, а друга – усвідомленням свого місця у майбутньому, тобто зародженням життєвої перспективи. Дослідниця підкреслювала, що підліток ставиться до завтрашнього дня з позиції сьогодення, а юнак – до сьогодення з позиції завтрашнього.

Перехід від підліткового до юнацького віку пов'язаний із різкою зміною внутрішньої позиції, коли звернення в майбутнє стає головною спрямованістю особистості, а проблеми професійного вибору, побудови життєвого шляху перетворюється у «афективний центр» життєвої ситуації, навколо якої організується діяльність юнака [3].

Саме юнацький вік, коли людина задумується про перспективи подальшого життя і стоїть перед важливими життєвими виборами, є сензитивним у плані порушення питань,

пов'язаних із життєвою перспективою, сенсом життя, що операціоналізуються в життєвих цілях і планах. В цьому віці відзначається «вищий механізм цілепокладання, який втілюється в певному «замислі», «плані життя» [9, с. 120].

В юнацькому віці горизонт майбутнього значно розширюється як вглиб, так і вишир, включаючи не тільки особисті, але й соціальні перспективи. Життєві цілі стають регулюючим фактором життя. Центральною потребою і рушійною силою розвитку молодій людині стає потреба знайти своє місце в різних сферах життя, структурувати своє майбутнє. Але це пов'язано з певними труднощами. Уявлення про час у юнацькому віці є досить неоднорідними. Почуття незворотності часу часто межує з небажанням помічати його плінність, суб'єктивне відчуття віку може змінюватися, індивідуально-психологічні проблеми переплітаються з морально-філософськими.

Складність процесу формування часової перспективи в цьому віці полягає ще й у тому, що саме в юнацтві фіксуються найнижча задоволеність смыслом життя, найгостріша невпевненість у собі, переживається тяжкий стан загальної невизначеності. Людина опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути куди саме слід рухатися, що робити [20]. Часто це стає причиною того, що юнаки сприймають своє майбутнє в негативному світлі. Так, у своїх нарративних розповідях про майбутнє вони, крім формального їх висвітлення, вдаються до таких висловлювань: «я не люблю уявляти майбутнє, адже невідомо що станеться не лише через рік, а й завтра», «цілі будувати безглуздо», «я ніколи не намагаюсь будувати плани на майбутнє, адже життя сумнівне і незабагненне» [11, с. 96].

Орієнтації на майбутнє юнаків та дівчат мають певні відмінності. Загалом для дівчат характерна більша розгорнутість щодо сфер постановки життєвих цілей (це, як правило, і професія, і сім'я, і дружні стосунки, і матеріальні цінності, і побут та відпочинок), насиченість деталями розповідей, більше

бажання говорити про майбутнє, ніж у юнаків. У той же час, юнакам притаманна більша часова структурованість цілей, краща їх ієрархізація. Для дівчат більшою мірою характерна ціннісна єдність особистісної та сімейно-рольової реалізованості [11].

У хлопців основний акцент при постановці цілей робиться на «досягнення», «результат», «самореалізацію в професії», «справжній професіоналізм в своїй справі», вони більш реалістично уявляють свої цілі. Для дівчат більш важливим є «процес», «задоволення від роботи», «стосунки в колективі». Юнакам в більшій мірі притаманне стратегічне цілепокладання, краща часова структурованість цілей. Загалом, як зазначає Т.М. Титаренко, «чоловічий життєвий світ формується прискореними темпами, програючи в різноманітності якісних характеристик і виграючи в ступені внутрішньої активності, самостійності. Жіночий світ розвивається більш суперечливо й повільно, позаяк фемінізація на певних вікових етапах включає в себе певну вікову маскулінізацію, й андрогінну орієнтацію. Завдяки цьому жіночий світ більш відкритий зовнішнім впливам, насичений полімодальними інтерпретаціями» [20, с. 134].

Опитування старших школярів показали, що майбутнє, хоч і виглядає психологічно привабливим, не завжди є особистісно перспективним. Бар'єр створюється неясністю підстав для вибору професії, незнанням своїх здібностей, складностями вступу до вишу, тобто незалежністю майбутнього від особистості, його невизначеністю. В одній частині юнацтва це викликає зростання активності, спрямованої на долання труднощів, а в іншій, навпаки, пасивність.

Розмитість життєвої перспективи може призводити до негативного переживання особистістю невизначеності свого майбутнього. Запобігти цьому дозволяє правильний механізм структурування цілей (а тим самим і свого майбутнього у часі і просторі), розширення його змісту тощо. Тому психологами ведеться робота у напрямку розробки семінарів та тренінгів з навчання молоді планувати свій життєвий шлях, кар'єру.

Так, Т.М. Титаренко описує етапи індивідуальної і групової роботи з оптимізації часу життя, планування найоптимальнішого для себе майбутнього. Вона зазначає, що перша перешкода, що виникає при спробах знайти технології оптимізації керівництва часом життя, це стійкий внутрішній супротив. Це впевненість багатьох людей у тому, що життя не піддається ніякому контролю. Відповідно, *першим етапом* такої роботи є поступове прийняття життєвих несподіванок, готовність гнучко й оперативно на них реагувати.

Другий етап роботи, спрямованої на оптимізацію життєвої перспективи, полягає у зверненні уваги людини на її внутрішній потенціал, на її глибинне єство. Коли людина починає вірити у власні потенції подолання, усвідомлювати їх, спиратися на них, вона стає здатною навіть дещо прискорити, активізувати їх втілення у життя і стати по-справжньому життєстійкою [21, с. 360].

Третій етап індивідуальної і групової роботи з оптимізації часу життя полягає в усвідомленні типових психологічних захистів, їх змісту, відносної корисності та надмірності. Саме така робота, на думку Т.М. Титаренко, дає змогу наблизитися до перетворення захистів на конструктивніші стратегії подолання. *Четвертий етап* полягає у виробленні індивідуального стилю долавання перешкод, що час від часу виникають на життєвому шляху.

Л.О. Регуш для покращення вміння структурувати час і простір життя пропонує розроблений нею практикум з розвитку прогностичних здібностей. Він серед інших включає і такі вправи як «Уявлення про розвиток свого Я у часі», «Прогнозування у процесі прийняття рішень», вправи на розвиток прогностичного компоненту спостережливості. На думку автора, такий практикум рекомендований всім, хто хоче гармонізувати просторово-часове поле свідомості, розвинути відчуття специфіки майбутнього, яке можна і потрібно враховувати в теперішньому [17, с. 313].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Під життєвою

перспективою ми розуміємо спосіб відносно структурованого засвоєння особистістю свого майбутнього. Життєва перспектива – це потенційні можливості особистості, що об'єктивно складаються в теперішньому, які передбачувано можуть проявитися в майбутньому. Життєва перспектива конкретизується у хронологічному та змістовному аспектах у життєвих цілях і планах, забезпечуючи відчутний ріст активності особистості. Звуження життєвої перспективи зазвичай відбувається під час переживання життєвих криз, депресивних станів. І навпаки, наявність широких життєвих перспектив наповнює життя людини сенсом.

Дослідження зазначають, що якісна відмінність підліткового та юнацького віку полягає у ставленні до майбутнього. Перехід від підліткового до юнацького віку пов'язаний із різкою зміною внутрішньої позиції, коли звернення в майбутнє стає головною спрямованістю особистості, а проблеми професійного вибору, побудови життєвого шляху стають головними, навколо яких організується діяльність юнака. Саме юнацький вік є сензитивним у плані порушення питань, пов'язаних із життєвою перспективою, сенсом життя, що операціоналізуються в життєвих цілях і планах.

Для успішного вирішення вікової задачі юнацького віку як задачі самовизначення молодого людини, повинна з'явитися мотивація до зайняття нової соціальної позиції, скластися диференційована система ціннісних орієнтацій і здатність до творчої побудови життєвої перспективи, постановки усвідомлених життєвих цілей.

За допомогою сучасних психотехнологій підлітки і юнаки можуть навчитися оптимізувати час життя, планувати майбутнє, бачити свій внутрішній потенціал. Разом із тим, сучасні розробки психокорекції життєвої перспективи потребують доповнення технологіями соціального супроводу підлітків і юнаків. Лише у такій спільній діяльності та при наявності відповідних ресурсів можливі довготривалі позитивні зміни у

житті підлітків та юнаків у сфері формування та оптимізації їх життєвої перспективи.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – М., 2003. – 41 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Выготский Л. С. Проблемы развития психики : [Собрание сочинений в 6-ти т.] Т. 3 / Под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Життєві домагання особистості. Колективна монографія / [за ред. Титаренко Т. М.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
6. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология : избранные психологические труды / Б.В. Зейгарник ; под ред. М.Р. Гинзбурга. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 414 с.
7. Зинченко В.П. Время – действующее лицо / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.
8. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Роберт Эммонс; [пер с англ.; под ред. Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
9. Кайгородов Б.В. Структурно-динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии Я-концепции в юношеском возрасте / Б.В. Кайгородов // Мир психологии. – 2002. – №2. – С.117-127.
10. Келли Дж. А. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. А. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
11. Копотун М.М. Соціально-психологічні чинники життєвого цілепокладання студентської молоді : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.05 / Марина Митрофанівна Копотун. – К., 2009. – 247 с.
12. Левин К. Определение понятия «поля в данный момент времени» / Левин К. // Динамическая психология: Избр. труды. Пер. с немец. и англ. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

13. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / Сальваторе Мадди ; [пер. И. Авидон, А. Батустин, П. Румянцева] – СПб. : Речь, 2002. – 486 с.
14. Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста : справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 382 с.
15. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – №2. – С. 27–40.
16. Нюттен Ж.Н. Мотивация, действие и перспектива будущего : [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии] / Жозеф Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 607 с.
17. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Людмила Александровна Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
18. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн – М. : Педагогика, 1976. – 423 с.
19. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 68 с.
20. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
21. Титаренко Т.М. Структура і функції життєвих домагань особистості / Т.М. Титаренко // Збірник наук. праць Інституту ім. Г.С.Костюка АПН України. – Т. VI, вип.2. – С. 291–295.
22. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т.М. Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.
23. Титаренко Т.М. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т.М. Титаренко, О.М. Кочубейник, К.О. Черемних ; НАПНУ, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
24. Юнг К.Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – М. : Изд. предприятие «Алфавит», 1992. – 104 с.

М.М. Рева

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Рассмотрено жизненную перспективу как один из способов осознанного, относительно структурированного освоения личностью своего будущего.

Описаны особенности жизненной перспективы в подростковом и юношеском возрасте. Акцентировано внимание на том, что качественное отличие подросткового и юношеского возраста заключается в ориентации на будущее и отношении к нему. Определены пути оптимизации способов конструирования будущего в подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: *жизненная перспектива, жизненная стратегия, жизненные цели, жизненные планы, жизнеконструирование.*

M. Reva

FEATURES OF LIFE PROSPECTS IN ADOLESCENCE AND EARLY ADULTHOOD

Vital perspective is considered as one of the ways of informed, relatively structured development of the personality of their future. The life perspective - is potential possibilities of person, objectively formed in the present, which may occur in the predictable future. Vital prospect is specified (in chronological and content aspects) in life goals and plans, providing significant growth of activity of the individual. Narrowing of life perspective usually occurs during experiencing life crises and depression. Conversely, the presence of broad life prospects fills the life of person with sense.

The features of life perspective in adolescence and early adulthood are described. The attention is focused on the qualitative difference of adolescence and youth lies in the orientation to the future and the attitude to it. The transition from adolescence to early adulthood is associated with a sharp change in internal position when the apply to the future is the main focus of personality and the problems of professional choice, construction of the life course are becoming the main, around which the activity of youth is organized. The early adulthood is sensitive, in terms of violation of issues which are related to the life prospect, sense of life, which operates in life goals and plans.

The directions and stages of individual and group work on ways to optimize the design of the future in adolescence and early adulthood are outlined, it is shown, that using modern psytechnologies teens and the youth can learn to optimize lifetime, plan the future, and see their inner potential.

Keywords: *life perspective, life strategy, life goals, life plans, construction of the life*

Надійшла до редакції 15.06.2015 р.

УДК 378 : [159.9.072.7 : 372.3]

ЦИБУЛЯК Наталя Юрївна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито сутність і значення професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів для педагогічної діяльності. Подано результати вивчення рівнів розвитку професійної спостережливості студентів III і IV курсів педагогічного вищого навчального закладу. Звернено увагу на психолого-педагогічні умови розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: *професійна спостережливість, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, психолого-педагогічні умови, професійна підготовка.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зміни державної політики в галузі дошкільної освіти, підвищення вимог до професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлюють необхідність розвитку комплексу професійно важливих якостей на етапі фахової підготовки до педагогічної діяльності. Серед них особливе значення має спостережливість, яка, виступаючи основою пізнання й розуміння індивідуальної своєрідності дитини, стає запорукою гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, визначає успішність, ефективність і результативність педагогічної діяльності. Тому розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості відповідає запитам державної

політики та психолого-педагогічної практики фахової підготовки майбутніх вихователів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема спостережливості людини викликає інтерес у науковців. Вони розглядають означене поняття як здібність (С. Головін, Г. Костюк та ін.), якість особистості (С. Максименко, Д. Ніколенко та ін.), її рису (М. Гамезо, О. Петрова та ін.), складову соціально-перцептивної компетентності фахівців (В. Зазикін, І. Кулькова та ін.). У фокусі нашої уваги знаходяться праці, в яких спостережливість визначається професійно важливою якістю для представників різних спеціальностей: держслужбовців (Ю. Терещенко, Д. Ніколенко та ін.), юристів (І. Абакумова, О. Столяренко та ін.), психологів (Л. Регуш, В. Ковальов, В. Кузьменко та ін.), учителів (Г. Кислова, Л. Колодіна, В. Лежніна, Т. Мандрикіна, О. Телесева та ін.) тощо. Зокрема в процесі вивчення спостережливості майбутніх учителів виявлено: психологічні особливості її формування (Г. Кислова), вплив спостережливості на ефективність педагогічної взаємодії (Л. Колодіна), взаємозв'язок між проявом цієї якості та точністю емпіричних прогнозів (В. Лежніна), педагогічні особливості формування спостережливості в процесі спілкування (Т. Мандрикіна), ефективність використання тренінгових вправ для її розвитку (О. Телесева).

На важливість і необхідність розвитку професійної спостережливості у вихователів дошкільних навчальних закладів як у процесі педагогічної діяльності, так і під час фахової підготовки та перепідготовки вказують А. Домбро, О. Кононко, В. Кузьменко, Є. Панько, Т. Піроженко, М. Фосет та інші. Проте, незважаючи на прояв інтересу науковців до проблеми спостережливості, у психолого-педагогічній літературі відсутні фундаментальні дослідження розвитку професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів. Зокрема, майже не вивченим є питання щодо її сутності та значення для педагогічної діяльності, не визначено наскільки сучасна система фахової підготовки студентів напряму 6.010101

«Дошкільна освіта» сприяє розвитку професійної спостережливості.

Постановка завдання. Розкрити сутність і значення професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів, а також визначити динаміку її розвитку в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів розпочнемо з того, що розкриємо сутність, структуру та значення професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів.

У своєму дослідженні під професійною спостережливістю розуміємо професійно важливу якість вихователів, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу (дітей, батьків, педагогів). Так, спостережливий вихователь здатний своєчасно й чітко діагностувати тривалу й стійку психічну реальність і проникати в суть загальної ситуації існування дитини як особистості, знаходити пояснення, причину її поведінки тощо.

Професійна спостережливість вихователів дошкільних навчальних закладів підпорядкована та спрямована на успішне й результативне здійснення педагогічної діяльності та творчу самореалізацію, що передбачає вирішення основного завдання дошкільної освіти – розвиток та проектування особистості дитини. Це знаходить практичну реалізацію в тому, що спостережливий вихователь здатний до:

1) організації та здійснення навчально-виховної роботи, яка сприяє формуванню цілісної, гармонійної та різнобічно розвиненої особистості дитини дошкільного віку;

2) пізнання та розуміння внутрішнього світу дитини, її рис характеру й звичок, схильностей і здібностей, потреб та інтересів, почуттів і переживань, пошуків і роздумів, що є підґрунтям для виявлення тенденцій розвитку дошкільника та

прогнозування індивідуальних варіантів становлення її особистості;

3) розуміння причин поведінки дитини, її цілей, думок, намірів у певній ситуації життєдіяльності, відокремивши істотне від неістотного, головне від другорядного, розкривши психологічні зв'язки між цими проявами;

4) побудови та здійснення особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого освітнього процесу, визначення ефективності методів і прийомів, створення розвивального середовища, внесення ситуативних і стратегічних змін у педагогічну діяльність для активізації внутрішніх ресурсів дитини;

5) виявлення особливостей розвитку не тільки окремого дошкільника, а й дитячого колективу (взаємодія між дітьми, їхні взаємостосунки, соціальний статус тощо);

6) визначення наявної моделі сімейних взаємостосунків, стилю сімейного виховання, сформованості прихильності дитини до батьків, типу ставлення до них тощо;

7) встановлення ефективності впливу методів і прийомів роботи з батьками та надання їм можливості відчувати розуміння, інтерес, допомогу, що слугує фундаментом для побудови ефективної співпраці з родиною;

8) створення передумов для пошуку власного індивідуального творчого шляху самореалізації у професійній діяльності, упровадженні власної методологічної позиції в педагогічний процес, обґрунтування її доцільності й оптимальності.

Перелік завдань, вирішення яких залежить від особливостей прояву професійної спостережливості вихователів, можна продовжувати, але ми вважаємо, що навели основні вектори її значення для педагогічної діяльності: розвиток особистості дитини, співпраця з родиною та професійний саморозвиток і самореалізація.

Відповідно до цього визначаємо наступні функції професійної спостережливості:

– дослідницька функція забезпечує можливість збору, аналізу, систематизації та класифікації суттєво важливої інформації щодо індивідуально-психологічних особливостей дошкільників (тип темпераменту, психоемоційний стан, самооцінка, особистісні якості, уподобання та інтереси тощо);

– організаторська функція спостережливості реалізується через оптимальну організацію різних видів діяльності дітей, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості;

– стимулювальна: на основі отриманої інформації щодо індивідуальної своєрідності дитини вихователі здатні створювати та забезпечувати сприятливі умови для її гармонійного розвитку (психічного, фізичного, соціального тощо), що вимагає постійного самовдосконалення від педагога;

– прогностична: спостережливість вихователів є основою для передбачення розвитку дитини, а також результатів і наслідків власної професійної діяльності;

– контрольна функція полягає у вивченні своїх вихованців у контексті освітньої роботи з ними, тобто визначенні індивідуальних особливостей розвитку дитини в тісному зв'язку з організацією та забезпечення педагогічного процесу, зокрема причин, що перешкоджають досягненню бажаного рівня розвитку рис і якостей особистості та факторів, які сприяють успішному досягненню цілей тощо;

– регулювальна (або коригувальна) функція спостережливості передбачає швидке виявлення розбіжностей між завданнями дошкільної освіти та станом їх розв'язання, що забезпечує оптимальне виправлення ситуації.

Розвиток професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів – це динамічний і складний процес, який зазнає постійних змін. Саме період фахової майбутніх вихователів у вищій школі є, на нашу думку, сприятливим для розвитку спостережливості. Це той період, коли за умови забезпечення в практиці освітньої діяльності сприятливих умов закладається фундамент, на основі якого під час безпосередньої педагогічної діяльності буде вдосконалюватися професійна спостережливість, набуваючи

індивідуального забарвлення. Тому нам видається важливим вивчення динаміки її розвитку в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. Для цього необхідно виявити структуру, критерії та показники розвитку досліджуваної якості.

Аналіз та узагальнення позицій учених (Л. Регуш, Г. Кислова, В. Ковальов, Д. Ніколенко, М. Шерін та ін.) щодо структури спостережливості представників різних професій і врахування авторського розуміння її сутності дозволяють визначити компоненти професійної спостережливості майбутніх вихователів: мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційний. Відповідно до зазначених компонентів критеріями її розвитку є:

1) наявність спонукальних мотивів і цілей прояву спостережливості як професійно важливої якості (показники: професійні мотиви та цілі її прояву; усвідомлення необхідності прояву досліджуваної якості для педагогічної діяльності й творчої самореалізації; домінування професійного інтересу й настанови на пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу);

2) розвиненість пізнавальних психічних процесів, що становлять основу спостережливості (показники: обсяг сприймання; сприйнятливість; концентрація, стійкість, розподіл уваги; здатність до порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення; обсяг образної та довготривалої пам'яті);

3) сформованість способів дій (показники: визначення необхідних і достатніх зовнішніх проявів індивідуальних особливостей особистості; їх диференціація, порівняння та адекватна інтерпретація).

Відповідно до означених критеріїв і показників розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів нами визначено комплекс психодіагностичних методик її вивчення: «Коректурна проба» (Б. Бурдон, модиф. В. Анфімова), «Вимір обсягу сприймання», «Метод виключення», «Складна аналогія», «Порівняння

понять», «Виділення суттєвих ознак» (А. Маленов), «Пам'ять на образи» і «Довготривала пам'ять» (Л. Столяренко), опитувальник «Соціоперцептивна спостережливості» (М. Кілошенко), субтест «Групи експресій» (Дж. Гілфорд і М. Саллівен, модиф. О. Михайлової), «Діагностика рівня розвитку здібностей адекватної інтерпретації невербальної поведінки» (В. Лабунська) й авторський опитувальник «Значення спостережливості для діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів».

У дослідженні взяли участь 234 студента III і IV років навчання напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» (III рік навчання – 92 студенти, IV рік – 142 студенти). Зі студентської аудиторії були обрані саме майбутні вихователі III і IV років навчання, тому що в означений період можна достатньо адекватно визначити особливості прояву саме професійної спостережливості. Це пояснюється значними змінами в розвитку професійно важливих якостей (зокрема спостережливості), що зумовлено наявністю достатньої кількості професійних знань і досвіду практичної діяльності.

Узагальнено результати емпіричного вивчення динаміки розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів подано в табл. 1.

Представлені в табл. 1 результати дослідження професійної спостережливості майбутніх вихователів указують на відсутність суттєвих розбіжностей між емпіричними даними III і IV років навчання. Виняток становлять показники сформованості у студентів спонукальних мотивів і цілей прояву професійної спостережливості, що лише дещо знижуються.

Оскільки в студентів III і IV років навчання у виші виявлено майже однакову тенденцію в розвитку професійної спостережливості, спинимося більш детально на інтерпретації отриманих результатів за загальним показником відповідно до її сутнісних складових. Так, за результатами вивчення мотиваційно-цільового компонента професійної спостережливості за критерієм «наявність спонукальних мотивів і цілей її прояву» встановлено, що високий рівень його розвитку

мають 7,27% майбутніх вихователів, необхідний – 29,06%, критичний – 53,42%, неприпустимий – 10,25%.

Таблиця 1

**Динаміка розвитку професійної спостережливості
майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів
III і IV років навчання**

| № | Структурні компоненти | Рівні розвитку | III рік навчання (n = 92) | | IV рік навчання (n = 142) | | Загальний показник (n = 234) | |
|---|-----------------------|----------------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|------------------------------|-------|
| | | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| 1 | Мотиваційно-цільовий | Високий | 8 | 8,69 | 9 | 6,34 | 17 | 7,27 |
| | | Необхідний | 30 | 32,62 | 38 | 26,76 | 68 | 29,06 |
| | | Критичний | 46 | 50,00 | 79 | 55,63 | 125 | 53,42 |
| | | Неприпустимий | 8 | 8,69 | 16 | 11,27 | 24 | 10,25 |
| 2 | Когнітивний | Високий | 3 | 3,26 | 5 | 3,52 | 8 | 3,42 |
| | | Необхідний | 44 | 47,83 | 69 | 48,59 | 113 | 48,29 |
| | | Критичний | 37 | 40,22 | 57 | 40,14 | 94 | 40,17 |
| | | Неприпустимий | 8 | 8,69 | 11 | 7,75 | 19 | 8,12 |
| 3 | Операційний | Високий | 8 | 8,69 | 13 | 9,15 | 21 | 8,97 |
| | | Необхідний | 23 | 25,00 | 30 | 21,13 | 53 | 22,65 |
| | | Критичний | 45 | 48,92 | 74 | 52,11 | 119 | 50,85 |
| | | Неприпустимий | 16 | 17,39 | 25 | 17,61 | 41 | 17,53 |

Отримані результати дозволяють констатувати, що для переважної більшості досліджуваних характерним є домінування зовнішніх мотивів і формальних цілей прояву спостережливості. Відзначається недостатня сформованість настанови на пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Студенти не виявляють стійкого професійного інтересу до фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дитини (особливо батьків і педагогів). Також спостерігається поверховість в усвідомленні значення спостережливості для педагогічної діяльності. Виявлені особливості мотиваційно-цільового компонента спостережливості свідчать про недостатню вмотивованість і спрямованість студентів до її актуалізації з метою пізнання та розуміння індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Результати дослідження когнітивного компоненту професійної спостережливості за критерієм «розвиненість пізнавальних психічних процесів» показали, що високий рівень його розвитку характерний для 3,42% майбутніх вихователів, необхідний – 48,29%, критичний – 40,17%, неприпустимий – 8,12%. Це свідчить про те, що більшість студентів мають достатні показники розвитку обсягу сприймання та сприйнятливості; концентрації, стійкості, розподілу уваги; образної та довготривалої пам'яті; аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Зазначені особливості розвитку когнітивного компонента спостережливості вказують на наявність потенційної можливості її прояву майбутніми вихователями.

За результатами вивчення операційного компонента професійної спостережливості (критерій – сформованість способів дій) встановлено, що високий рівень його розвитку мають лише 8,97% досліджуваних, необхідний – 22,65%, критичний – 50,85%, неприпустимий – 17,53%. Отримані результати дозволяють констатувати, що переважна більшість студентів здатна визначити суттєві та характерні зовнішні прояви індивідуальних особливостей особистості. Проте при їх

порівнянні, диференціації та поясненні студенти допускають значну кількість помилок. Тому їм достатньо складно за зовнішніми проявами розкрити індивідуальні особливості дітей.

Порівняльний аналіз показників структурних компонентів професійної спостережливості майбутніх вихователів за встановленими критеріями дає можливість констатувати, що найвищі показники одержано за результатами дослідження когнітивного, а найнижчі – операційного компонента. Наведені емпіричні дані засвідчують, що студенти здатні на достатньому рівні активізувати пізнавальні психічні процеси, які є основою професійної спостережливості. Але домінування в майбутніх вихователів зовнішніх, формальних мотивів і цілей її прояву призводить до недостатнього оволодіння ними способами дій, що необхідні для фіксації та адекватної інтерпретації суттєвих, характерних і, особливо, малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

На основі узагальнення показників емпіричного дослідження структурних компонентів професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів III і IV років навчання у виші визначено рівні її розвитку. Так, високий рівень властивий лише 8,97% студентів. У них виявлено домінування професійних мотивів і цілей прояву спостережливості. Характерним є високий рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу. Спостерігається сформованість здатності точно визначати зовнішні прояви особистості, встановлювати між ними взаємозв'язки та адекватно інтерпретувати. Зазначені особливості дозволяють майбутнім вихователям розуміти суттєві, характерні й малопомітні прояви індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

Необхідний рівень розвитку професійної спостережливості констатовано у 28,63% досліджуваних. Для них характерними є такі особливості прояву досліджуваної якості: домінування пізнавальних мотивів і цілей прояву спостережливості;

достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу; нераціональна послідовність фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів особистості, що призводить до незначних помилок у розумінні її індивідуальних особливостей. Це дає змогу студентам визначати та аналізувати суттєві та характерні зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, але ускладнює можливість фіксації малопомітних змін їхнього психічного стану, поведінки тощо.

Критичний рівень розвитку спостережливості виявлено у 53,43% майбутніх вихователів. Це свідчить, що для більшості студентів характерним є домінування зовнішніх, формальних мотивів і цілей прояву досліджуваної якості. Спостерігається достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що забезпечують можливість прояву спостережливості, але їхня організація значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Студенти можуть визначити індивідуальні особливості особистості, але допускають суттєві помилки у встановленні взаємозв'язку між різними зовнішніми проявами, що зумовлено недостатньою сформованістю здатності до їх порівняння та диференціації. Тому майбутні вихователі відчують певні труднощі не тільки під час фіксації малопомітних проявів індивідуальних особливостей дітей, а й у розумінні характерних і суттєвих особливостей їхнього розвитку.

Неприпустимий рівень розвитку професійної спостережливості притаманний 8,97% студентів. Для них характерними є такі особливості: відсутність спонукальних мотивів і цілей прояву досліджуваної якості; недостатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу, необхідність їхньої зовнішньої активізації та контролю; схильність фіксувати лише окремі, найбільш яскраві зовнішні прояви індивідуальних особливостей особистості та поверхово їх аналізувати, непослідовне та неусвідомлене виконання необхідних дій та операцій. Тому майбутні фахівці майже не помічають і, відповідно, не розуміють навіть суттєвих і

характерних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дітей.

Отже, результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що виявлені психологічні особливості професійної спостережливості не відповідають тим вимогам, які висуваються до особистості майбутнього вихователя. Така ситуація є типовою для студентів як III, так і IV років навчання у виші. Вважаємо, що отримані результати свідчать про відсутність цілеспрямованого розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка здебільшого зосереджується на засвоєнні професійно важливих знань, умінь і навичок; носить яскраво виражений прагматичний, утилітарний характер прийняття суспільних вимог і норм для їх репродуктивного відтворення у педагогічній діяльності. У такому випадку розвиток професійної спостережливості майбутніх фахівців є скоріше побічним і випадковим результатом, що в подальшому може призвести до труднощів у безпосередній педагогічній діяльності.

Припускаємо, що оптимізація розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки можлива шляхом впровадження та забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов, спрямованих на розкриття потенційних можливостей студентів, визнання пріоритету індивідуальності та самоцінності майбутніх фахівців, встановлення постійного зворотного зв'язку між студентами та викладачами. До таких умов відносимо: змістовно збагачене освітнє середовище через спрямованість змісту навчальних дисциплін і виробничих практик на розвиток спостережливості, використання для цього різних методів і форм організації навчання; сформованість у студентів професійних мотивів фахової підготовки і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, адекватних і глибоких уявлень щодо сутності спостережливості як професійно важливої якості, а також розвиненість у майбутніх

вихователів її адекватної самооцінки, здатності до рефлексії та емпатії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Спостережливість є професійно важливою якістю майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу (дітей, батьків, педагогів). Професійна спостережливість виступає основою пізнання й розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, а також визначає успішність і результативність виконання низки професійних функцій у процесі педагогічної діяльності (дослідницької, організаторської, стимулювальної, прогностичної, контрольної, регулювальної та коригувальної). Виявлено відсутність позитивної динаміки та, водночас, недостатній рівень розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. Причину цього вбачаємо в неналежній увазі до професійно-особистісного розвитку студентів, а також у відсутності розуміння ролі та значення цієї складової психологічної готовності для ефективності педагогічної діяльності в майбутньому.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в обґрунтуванні, розробці та апробації ефективності програми розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : [учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология»] / [В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.] ; [под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева]. – [2-е изд., доп. и перераб.] – СПб. [и др.] : Питер, 2004. – 559 с. – (Практикум по психологии).

2. Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навч. посіб.] / Г. О. Балл [та ін.] ; [ред. П. С. Перепелиця, В. В. Рибалка] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.

3. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности : [учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика»] / Людмила Александровна Регуш. – [2-е изд., испр. и доп.] – СПб. [и др.] : ПИТЕР, 2008. – 208 с. : ил. – (Практикум по психологии).

4. Цибуляк Н. Ю. Психологічні детермінанти спостережливості як професійно важливої якості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Н. Ю. Цибуляк // Вісник Інституту розвитку дитини : [зб. наук. пр.] / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 166-171. – (Серія «Філософія, педагогіка, психологія»).

5. Billman J. Observation and participation in early childhood settings : [a practicum guide] / Jean B. Billman, Janice A. Sherman. – Allyn and Bacon, 2003. – 304 p.

Н.Ю. Цибуляк

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье раскрыта сущность и значение профессиональной наблюдательности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений для педагогической деятельности. Представлены результаты изучения уровня развития профессиональной наблюдательности студентов III и IV курсов педагогического вуза. Обращается внимание на психолого-педагогические условия развития профессиональной наблюдательности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *профессиональная наблюдательность, будущие воспитатели дошкольных учебных заведений, психолого-педагогические условия, профессиональная подготовка.*

N. Tsybulyak

**THE DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
OBSERVATION AT FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

In the article have been made the analysis the content of the notion observation as a professionally important quality of future educators of preschool educational establishments; components (motivational-purpose, cognitive, operational), criteria (inducements and purposes of manifestation the observation, sophistication of cognitive process, formation of action methods) of the development of research quality have been defined.

The empirical research describes the dynamics of development of professional observation at future educators of preschool educational establishments at the III and IV courses learning at the university. Was revealed that the psychological characteristic of professional observation does not correspond to the requirements to personality future educator. It is suggested that the development of professional observation of future specialists is random result, which subsequently could lead to difficulties in the pedagogical activity.

Attention is paid to the psychological and pedagogical favorable conditions of development of professional observation at future educators of preschool educational establishments in the process of professional training: orientation of the content of disciplines and industrial practices on the development of observation; using for it different methods and forms of organization of the teaching process; forming at future educators professional motives and professional and value orientations, adequate and deep idea about the essence of observation and also development of adequate self-estimation of observation as a professional important quality, ability to reflection and empathy.

Key words: *professionally observation, psychological and pedagogical conditions, educator of preschool educational establishment, professional training.*

Надійшла до редакції 16.02.2015 р.

УДК 159.923.2-053.6

ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті аналізуються психологічні особливості становлення ідентичності в дітей підліткового віку. Розглядаються поняття ідентичності та психологічні особливості психічного розвитку підлітків. Як знаряддя психологічної науки у статті описані методи дослідження психологічних особливостей становлення ідентичності дітей підліткового віку, а саме дослідження змістовних характеристик ідентичності підлітків (міри врівноваженості, самооцінки ідентичності, статевої ідентичності, рефлексії, видів валентності ідентичності); дослідження самооцінки і потреб підлітків. У статті підкреслюється, що отримання результатів дослідження психологічних особливостей становлення ідентичності підлітків має виняткове значення для детермінування особливостей їхнього самосприйняття та самоконтролю, відношення до інших людей і поведінки особистості.

***Ключові слова:** підлітковий вік, ідентичність, самооцінка, рефлексія, самовизначення, самосприйняття.*

Постановка проблеми. Ідентичність являє собою усвідомлення самототожності, цілісності та неперервності в часі власної особистості. Питання змісту та механізмів становлення ідентичності розглядали багато авторів (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Р. Кеттел, Р. Бернс, К. Роджерс, Е. Фромм). Ідентичність визначається як центральний конструкт самосвідомості, що детермінує особливості самосприйняття та самоконтролю, ставлення до інших людей та поведінку особистості. Механізмом формування ідентичності в онтогенезі є ідентифікація як процес самоототожнення з іншою людиною, групою та цінностями, що існують у суспільстві. Тобто,

становлення ідентичності відбувається в суспільному контексті з урахуванням всіх обставин життя конкретної людини [1, с.8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників (Є. Дюркгейм, Л. Шнейдер, С. Московічі, Л. Путилова, Г. Андреева, А. Кузьмін, Д. Орлов), важливою умовою становлення особистості є її розвиток через досягнення ідентичності. Сучасна тенденція розвитку психології полягає в переході від структурного вивчення особистості до аналізу її функціонування як динамічної системи, що актуалізує значущість дослідження ідентичності. Актуальності на сьогоднішній день набуває питання формування та розвитку особистості, становлення її ідентичності, адже, в умовах сучасного українського суспільства питання про формування особистості, становлення її ціннісно-сислової сфери, навичок цілепокладання та діяльного становлення до свого життя є важливим.

У вітчизняній психології ідентичності як складовій самосвідомості та ідентифікації, як процесу та механізму соціалізації особистості присвячено праці Н. Антонової, Т. Буякас, О. Васильченко, О. Винославської, О. Донченко, В. Зливкова, О.М. Ічанської, К.В. Коростеліної, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко та ін. У цих дослідженнях ідентичність визначено як: динамічну систему, що розвивається нелінійно протягом усього життя людини й має складну ієрархічну структуру; усвідомлення і оцінювання особистістю своєї належності до соціальної групи (чи категорії); ґрунтовно засвоєний і суб'єктивно набутий образ себе в усьому багатстві ставлення особистості до навколишнього світу, почуття відповідності й стабільності володіння власним Я незалежно від його змін і ситуацій [2, с.23].

У науковому доробку Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна акцентовано на потребі вивчення умов збереження особистістю самототожності в процесі становлення. О.М. Леонтєв обґрунтував актуальність даної проблеми існуванням взаємозв'язку між психофізіологічною мінливістю людини та її

стійкістю як особистості. Д.Й. Фельдштейн пов'язував становлення ідентичності зі вдалою соціалізацією та індивідуалізацією особистості [3, с.29; 4, с.11].

Становлення ідентичності відбувається протягом всього життя людини, починаючи з раннього дитинства. Сензитивним періодом формування адекватної ідентичності є підлітковий вік, коли відбувається концентрація емоцій, інтелектуальних і вольових зусиль на цьому процесі. Як зазначає І.С. Кон, підлітковість – це фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [6, с.101]. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в котрій відображається нова життєва позиція в ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання і афектні реакції.

Ставлення старших підлітків до своїх вчинків більш свідоме. Вони вже схильні до самоаналізу, хоч ще не завжди здатні справитись з ним. Їх вже цікавить не лише зовнішня сторона життя дорослих, але й їх внутрішній світ, духовні якості. Розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляються в самооцінці підлітка, в його оцінці ефективності різних видів своєї діяльності та своїх стосунків з дорослими і однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості виступає рефлексія. Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе [5, с.44; 7, с.12].

Постановка завдань. Мета дослідження полягає в теоретичній характеристиці та емпіричному дослідженні особливостей формування ідентичності у підлітковому віці.

Об'єктом дослідження виступає ідентичність особистості.

Предметом є ідентичність особистості у підлітковому віці.

Відповідно до поставленої мети, сформульованих об'єкту та предмету дослідження визначено наступні **завдання**:

1. Проаналізувати і узагальнити існуючі підходи в психології до поняття ідентичності особистості.

2. Охарактеризувати особливості формування ідентичності в підлітків.

3. Описати методичну процедуру дослідження особливостей ідентичності підлітків;

4. Емпірично дослідити особливості становлення ідентичності у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми розвитку ідентичності в підлітковому віці підтвердив актуальність її емпіричного дослідження. В дослідженні взяли участь 30 підлітків.

Дослідження змістовних характеристик ідентичності підлітків проводилося за допомогою теста «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т.В. Румянцевої).

Таблиця 1

Результати дослідження міри урівноваженості підлітків

| Досліджувані | Емоційно-полярний тип | | Урівноважений тип | | Сумнівний тип | |
|--------------|-----------------------|----|-------------------|---|---------------|---|
| | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 28 | 93 | 2 | 7 | 0 | 0 |

Згідно табл.1, 93% підліткам властивий емоційно-полярний тип міри урівноваженості, 7% – урівноважений і зовсім не властивий сумнівний тип. Це пояснюється тим, що для більшості підлітків (93%) характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані. Це, як правило, емоційно-виразні

люди, у яких стосунки з іншими людьми сильно залежать від того, наскільки їм людина подобається або не подобається.

Невелика кількість підлітків (7%) мають велику стресостійкість. Вони швидше вирішують конфліктні ситуації, вміють підтримувати конструктивні стосунки з різними людьми: і з тими, які їм в цілому подобаються, і з тими, що у них не викликають глибокої симпатії. Відсутність сумнівного типу може свідчити про відсутність певних криз у житті підлітків і про достатню рішучість у прийнятті рішень.

Таблиця 2

**Результати дослідження самооцінки ідентичності
у підлітків**

| Дослід- жувані | Адекватна | | Нестійка | | Занижена | | Завищена | |
|-------------------|-----------|----|----------|----|----------|---|----------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 13 | 43 | 12 | 40 | 2 | 6 | 3 | 10 |

Згідно табл. 2, більшість підлітків (43%) мають адекватну самооцінку ідентичності. Найменш виражена (6%) занижена самооцінка ідентичності. Це свідчить про те, що велика кількість підлітків реалістично усвідомлюють свої позитивні та негативні сторони, ставлять перед собою реалістичні завдання. Вони виявляють невимушену поведінку, задоволення собою та оточуючими. Занижена самооцінка полягає у високій критичності стосовно власних дій.

При прямому позначенні статі переважає нейтральна форма (100%), тобто підлітки проявляють рефлексивну позицію. Це пояснюється тим, що в цей період інтенсивно засвоюються стереотипи поведінки, пов'язані з усвідомленням своєї статевої приналежності. При непрямому позначенні статі підлітки виражаються через соціальні ролі. Вираження через закінчення більше притаманне жіночій статі. Можна говорити про сформованість позитивної статевої ідентичності, можливе різноманіття рольової поведінки, прийняття своєї привабливості

як представника статі. Це дозволяє робити сприятливий прогноз щодо успішності встановлення і підтримки партнерських взаємин з іншими людьми.

Таблиця 3

Результати дослідження рефлексії в підлітків

| Дослід- жувані | Рівні рефлексії | | | | | |
|-------------------|-----------------|----|----------|----|---------|----|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 3 | 10 | 22 | 73 | 5 | 17 |

Згідно отриманих результатів, більшості підлітків (73%) притаманний середній рівень рефлексії. Це пояснюється тим, що новоутворенням підліткового віку є розвиток рефлексії. Підлітковий вік є допитливим і шукаючим саме переживань свого нового «Я». Рефлексія являє собою мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, здібностей, характеру, стосунків тощо. Особливістю рефлексії є здатність дивитися на речі, події ніби з погляду іншого. Для деяких підлітків (10%) властивий низький рівень рефлексії. Це пояснюється тим, що в них слабо розвинена здатність неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, вміння стати на позицію стороннього спостерігача, міркувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, в тому числі і самого себе.

Таблиця 4

Результати дослідження видів валентності ідентичності в підлітковому віці

| Дослід- жувані | Види валентності ідентичності | | | | | | | |
|-------------------|-------------------------------|---|------------|----|-----------|----|----------|----|
| | Негативна | | Нейтральна | | Позитивна | | Завищена | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 2 | 7 | 13 | 43 | 12 | 40 | 3 | 10 |

Згідно результатів, для більшої кількості досліджуваних (43%) притаманна нейтральна валентність ідентичності. Це свідчить про те, що в них спостерігається рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями, або під час самоопису яскраво не виявляється жоден емоційний тон. Найменш виражена (7%) негативна валентність, тобто у цих підлітків переважають негативні категорії при описі власної ідентичності. Це неадаптовані стани ідентичності. Вони пов'язані з імпульсивністю, непостійністю, тривожністю, депресивністю, невпевненістю у своїх силах, стриманістю, боязкістю.

Таблиця 5

Результати дослідження ідентифікаційних характеристик

| Досліджувані | Ідентифікаційні характеристики | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|--------------------------------|-----|-------------------|----|-----------------|---|-------------|----|----------------|----|------------------|----|-----------------|----|
| | «Соціальне Я» | | «Комунікативне Я» | | «Матеріальне Я» | | «Фізичне Я» | | «Діяльнісне Я» | | «Перспективне Я» | | «Рефлексивне Я» | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 30 | 100 | 21 | 70 | 2 | 7 | 14 | 47 | 12 | 40 | 16 | 53 | 17 | 57 |

Згідно табл. 5, серед ідентифікаційних характеристик переважає показник «Соціальне Я». Це говорить про те, що підлітки переважно можуть прямо позначати свою стать, через учбово-професійну рольову позицію, сімейну приналежність, етнічно-релігійну ідентичність, світоглядну. В усіх підлітків були присутні такі характеристики. Найменш виражене (7%) «Матеріальне Я». Це говорить про те, що невелика кількість підлітків описує себе через певні матеріальні блага, через свою забезпеченість.

Дослідження самооцінки та домагань підлітків проводилося за допомогою методики дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Рубінштейн).

Таблиця 6

Результати дослідження самооцінки та рівня домагань

| Дослід- жувані | Рівні самооцінки | | | | | | Рівні домагань | | | | | |
|-------------------|------------------|----|----------|----|---------|----|----------------|----|----------|----|---------|----|
| | низький | | середній | | високий | | низький | | середній | | високий | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 6 | 20 | 14 | 47 | 10 | 33 | 5 | 17 | 15 | 50 | 10 | 33 |

Згідно отриманих результатів, 33% підліткам властивий високий рівень самооцінки, 47% – середній і 20% – низький рівень самооцінки. Це пояснюється тим, що підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями. Це сприяє становленню їхньої об'єктивності. Підліток відчуває підвищену потребу в схваленні і визнанні друзями. Тому він активно шукає таке оточення, де відчуває позитивне ставлення до себе, своїх вчинків, має змогу переконатися, що він доросла, самостійна людина. Підлітки з низькою самооцінкою (20%) невпевнені у собі, замкнуті, боязкі, уникають спілкування, з високою самооцінкою (33%) – часто необґрунтовано самовпевнені, зверхні, не рахуються з думками оточуючих людей. Найбільш прийнятною є середня самооцінка (47%), коли діти адекватно оцінюють власні можливості.

Для 50% підлітків характерний адекватний рівень домагань, для 17% – низький рівень і для 33% – високий рівень. Тобто, більшість підлітків (50%) ставлять до себе та оточуючих реальні вимоги, які ґрунтуються на аналізі, а не на емоційних потребах. На рівень домагань підлітка впливає визнання його можливостей як значущими іншими, так і собою. Високий рівень домагань підлітків пояснюється особливостями їхньої психіки, коли актуальним є підтримання свого Я, своєї самооцінки на максимально високому рівні, прагнення досягти успіху. У даному випадку можна простежити взаємозв'язок між

рівнем домагань і самооцінкою підлітків. Чим вища самооцінка підлітка, тим вищий у нього рівень домагань і навпаки. Підлітки з адекватним рівнем домагань мають середню самооцінку, тобто вони висувають адекватні вимоги, реально оцінюючи власні сили і можливості.

Дослідження рівня домагань підлітків проводилося за допомогою методики Хоппе.

Таблиця 7

Результати дослідження рівня домагань

| Досліджувані | Рівні домагань | | | | | |
|--------------|----------------|----|----------|----|---------|----|
| | Низький | | Помірний | | Високий | |
| | N | % | N | % | N | % |
| 30 | 3 | 10 | 22 | 73 | 5 | 17 |

Згідно табл. 7, для 73% підлітків характерний помірний рівень домагань, для 3% – низький рівень і для 17% – високий рівень. Це свідчить про те, що більшість підлітків (73%) впевнені в собі, товариські, які не шукають самоствердження, налаштовані на успіх, тобто такі, що розраховують міру своїх зусиль та здатність зіставити міру своїх зусиль з цінністю досягнутого. Вони висувають адекватні вимоги, реально оцінюючи власні сили і можливості. Високий рівень домагань підлітків (17%) пояснюється особливостями їхньої психіки, коли актуальним є підтримання свого Я, своєї самооцінки на максимально високому рівні, прагнення досягти успіху. Низький рівень домагань підлітків (3%) залежить у більшості від установки на невдачу. У них часто бувають неясними плани на майбутнє. Зазвичай вони орієнтовані на підлеглисть та часто проявляють безпомічність. Однією з проблем таких людей може стати планування своїх дій найближчим часом та співставлення їх із перспективою. Рівень домагань характеризує ступінь труднощів тих цілей, до яких прагне людина і досягнення яких представляється їй привабливим і можливим. На рівень домагань впливає динаміка удач і невдач на життєвому шляху, динаміка успіху в конкретній діяльності. Формування рівня

домагань визначається не тільки передбаченням успіху або невдачі, але й, головню, обліком і оцінкою минулих успіхів та невдач.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Емпірично встановлено, що підліткам властивий емоційно-полярний тип міри урівноваженості. Їм характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані. Це емоційно-виразні люди, у яких стосунки з іншими людьми сильно залежать від того, наскільки їм людина подобається або не подобається. Невелика кількість підлітків швидше вирішують конфліктні ситуації, вміють підтримувати конструктивні стосунки з різними людьми: і з тими, які їм в цілому подобаються, і з тими, які у них не викликають глибокої симпатії.

Більшість підлітків мають адекватну самооцінку ідентичності, вони реалістично усвідомлюють свої позитивні та негативні сторони, ставлять перед собою реалістичні завдання. Самооцінка є емоційно-оціночною складовою Я-концепції, відображає ставлення до себе та своєї діяльності, ступінь самоповаги, відчуття власної цінності. Умовою розвитку самооцінки є спілкування з оточуючими, власна діяльність людини, співставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї праці, шляхом порівняння себе з іншими. Самооцінка ідентичності носить суб'єктивний характер, виражає ступінь реальних та ідеальних прагнень.

Статева ідентичність являє собою змістоформуючий елемент особистості, що впливає на мислення та поведінку особистості, має когнітивно-афективну природу, включає у себе знання про себе, як про особистість, що належить до жіночої або чоловічої статі. При прямому позначенні статі переважає нейтральна форма, тобто підлітки проявляють рефлексивну позицію. Це пояснюється тим, що в цей період інтенсивно засвоюються стереотипи поведінки, пов'язані з усвідомленням своєї статевої приналежності. При непрямому позначенні статі підлітки виражаються через соціальні ролі. Вираження через закінчення більше притаманне жіночій статі. Переважно можна

говорити про сформованість позитивної статевої ідентичності, можливе різноманіття рольової поведінки, прийнятті своєї привабливості як представника статі. Валентність ідентичності – емоційно-оціночний фон ідентифікаційних характеристик у самоописі ідентичності. Для більшості підлітків притаманна нейтральна валентність ідентичності, тобто у них може спостерігатися рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями. Негативною валентність ідентичності вважається тоді, коли переважають негативні категорії при описі власної ідентичності. Серед ідентифікаційних характеристик переважає показник «Соціальне Я». Підлітки переважно можуть прямо позначати свою стать, через учбово-професійну рольову позицію, сімейну приналежність, етнічно-релігійну ідентичність, світоглядну.

Переважання середнього рівня самооцінки свідчить про те, що підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями. Це сприяє становленню її об'єктивності. Підліток відчуває підвищену потребу у схваленні і визнанні друзями. Тому він активно шукає таке оточення, в якому відчуває позитивне ставлення до себе, своїх учинків, має змогу переконатися, що він доросла, самостійна людина. Підлітки з низькою самооцінкою невпевнені у собі, замкнуті, боязкі, уникають спілкування, з високою самооцінкою – часто необґрунтовано самовпевнені, зверхні, не рахуються з думками оточуючих людей.

Список використаних джерел

1. Алексеева А.В. Идентичность: особенности становления в подростковом возрасте / А.В. Алексеева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С. 6–10.
2. Иванова Н.Л. Проблема социальной идентичности в психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Мир психологии. – 2012. – № 1. – С. 18–27.

3. Мачинський О.В. До проблеми ідентифікації особистості / О.В. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №7. – С.28–30.

4. Москаленко В. Діалектика ідентифікації та ідентичності в процесі самоідентифікації особистості / В. Москаленко, Т. Зеленська // Соціальна психологія. – 2011. – № 2. – С. 3–17.

5. Потапчук Т. Становлення ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Т. Потапчук // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 40–46.

6. Труфанова Е.О. Идентичность и Я / Е.О. Труфанова // Вопросы философии. – 2008. – №6. – С.95–105.

7. Яценко Л.Д. Особливості самооцінки у підлітковому віці / Л.Д. Яценко // Психолог. – 2006. – №5. – С. 10–14.

Т.А. Яновская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются психологические особенности становления идентичности у детей подросткового возраста. Рассматриваются понятия идентичности и психологические особенности психического развития подростков.

В качестве орудия психологической науки в статье описаны методы исследования особенностей становления идентичности детей подросткового возраста, а именно: исследование содержательных характеристик идентичности подростков (меры уравновешенности, самооценки идентичности, половой идентичности, рефлексии, видов валентности идентичности); исследование самооценки и потребностей подростков.

В статье подчёркивается, что получение результатов исследования особенностей становления идентичности подростков имеет исключительное значение для детерминирования особенностей их самовосприятия и самоконтроля, отношения к другим людям и поведения личности.

Ключевые слова: *подростковый возраст, идентичность, самооценка, рефлексия, самоопределение, самовосприятие.*

Т. Yanovska

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF IDENTITY FORMATION OF CHILDREN IN ADOLESCENCE

The psychological features of identity formation of children in adolescence are analyzed in this article. The concepts of identity and psychological features of mental development of adolescents are considered. Identity is defined as a central construct of consciousness that determines the features of self-perception and self-control, attitude to others and individual behavior. The mechanism of identity

formation in ontogenesis is identification as a process of self-identification with another person, group, and values that exist in society.

An important condition of personality formation is its development through the achievement of identity. The formation of identity occurs throughout life, from early childhood. Sensitive period of adequate identity formation is adolescence, when there is a concentration of emotion, intellectual and volitional effort.

As an instrument of psychological science methods of psychological features of identity formation of children in adolescence are described in the article, namely research of content characteristics of adolescents' identity (measure balance, self-esteem of identity, sexual identity, reflection, types of valence identity); research of self-esteem and needs of adolescents.

The article emphasizes that the results of psychological features of identity formation of children in adolescence research are exceptionally important for features determination of their self-perception and self-control, attitude to others and individual behavior. It is found empirically that adolescent has emotional-polar measure of balance type. Maximalist in estimates, changes in emotional state are typical for adolescents. Most adolescents have adequate identity self-esteem, they realistically aware of their positive and negative sides, set themselves realistic objectives. Most adolescents have neutral valence identity, it means they may experience balance between positive and negative self-identity.

Key words: *adolescence, identity, self-esteem, reflection, self-determination, self-perception.*

Надійшла до редакції 08.06.2015 р.

УДК: 159.923.2 – 053.6.

ЛАВРІНЕНКО Віталій Анатолійович

асистент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті аналізуються особливості ціннісно-смыслової свідомості підлітків із неформальних об'єднань. Висвітлені результати теоретичного аналізу проблеми психологічних особливостей підлітків-неформалів, їх детермінації вступу до неформальних груп та специфіки ціннісно-смыслової свідомості молоді особистості. Проаналізовані результати емпіричного дослідження структурних та змістовних аспектів ціннісно-смыслової свідомості підлітків-неформалів, осмисленості життя ними. Описані прояви смисложиттєвої кризи досліджуваних та їх вираження у ставленні до феномену субкультури і власного «Я» молоді.

Ключові слова: *ціннісно-смыслова свідомість, особистісний смисл, смисложиттєва криза.*

Постановка проблеми. Неформальні об'єднання набувають великого значення в житті сучасних підлітків. Зростає кількість неформальних угруповань, у складі яких підлітки проводять час, засвоюють соціальні норми і правила, розширюють власний кругозір. Такі об'єднання часто набувають ознак одного з найважливіших складових компонентів соціального оточення, порівняно з сім'єю та колективом школи.

Важливість дослідження становлення ціннісно-смыслової свідомості підлітків витікає із картини психологічного становлення особистості у даному віці. Цей період складний і кризовий. Внаслідок активної комунікативної діяльності відбувається суттєве переструктурування всього психічного життя підлітка, формуються основні особистісні новоутворення

– почуття дорослості, самоствалення, рефлексія та осмислення життя.

Відповідно, комунікативний досвід підлітка внаслідок активної участі у діяльності неформальних угруповань впливає на його осмислення життя, визначає структурну організацію та змістовне наповнення його ціннісно-сислової свідомості [9]. Зокрема, розглядаючи активність неформальних об'єднань підлітків, можна говорити про специфіку сислового навантаження взаємодії в субкультурах (наративи у спілкуванні підлітків, унікальні для представників різних неформальних груп). Так, сукупність сислових настанов у ідеології агресивно спрямованих субкультур, яка значною мірою засвоюється підлітками і визначає їх наративи, суттєво відрізняється від сислових засад романтико-ексапістських неформальних рухів.

Отже, враховуючи системний характер розвитку молодії особистості та приймаючи до уваги цілісність картини становлення підлітків у сучасному суспільстві доцільно виділити ряд факторів, які визначають необхідність дослідження особливостей ціннісно-сислової свідомості підлітків із неформальних об'єднань та її залежності від взаємодії у даних утвореннях. Зокрема, актуальність даного дослідження визначається тим, що: 1) підлітковий вік є складним і кризовим періодом у становленні особистості; 2) міжособистісна взаємодія виступає процесом, у якому реалізуються та формуються основні особистісні новоутворення підліткового віку (у тому числі й якісна перебудова сислової сфери); 3) останніми роками у країнах всього світу збільшилась кількість неформальних молодіжних об'єднань та направленість їх активності; 4) в умовах сучасного суспільства істотно змінилися форми та змістовна направленість міжособистісної взаємодії підлітків (переважання спілкування у Інтернет-просторі, наявність нових тем для спілкування, підвищений інтерес до актуальних неформальних рухів тощо); 5) дослідження окремих аспектів психічного життя підлітків (самооцінки, особистісних рис, стилів поведінки у конфлікті тощо) не дає системного розуміння психічного життя молодії особистості, що важливо

для сприяння її гармонійному розвитку. Натомість, дослідження особливостей ціннісно-сміслової свідомості підлітків, як надситуативного регулятора активності, дає можливість інтегративно та цілісно розглянути процес становлення особистості підлітка.

Мета даної статті – проаналізувати психологічні особливості ціннісно-сміслової свідомості підлітків-неформалів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування ціннісно-сміслової свідомості підлітків із неформальних об'єднань досліджувались багатьма психологами, хоча цілісне її вивчення на даний момент відсутнє. Зокрема, важливими у даному контексті є дослідження смислів та смислової сфери особистості, висвітлені у працях Б.Г. Ананьева, К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарнік, К.В. Карпинського, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та інших. Так, смисл визначений Д.О. Леонтьєвим як універсальний базовий механізм свідомості і поведінки людини, основу її особистості [10]. Смисл людини визначається як різновид життєвої задачі, спосіб упорядкування свідомості, інтерпретація світу і життя в цілому. Поняття «смысл» розглядається у трьох аспектах: онтологічному, феноменологічному та діяльнісному. Найважливішим з них виступає онтологічний, де смисл розглядається в контексті життєвого світу та відношень суб'єкта [1,4].

Розуміння сутності смислів людини базується на принципі буттєвого опосередкування смислової реальності, що витікає із обумовленості смислу унікальним досвідом і біографією людини. При цьому смисл виступає складним явищем, що реалізується у таких структурах особистості як особистісний смисл, смислова настанова, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт та особистісна цінність [6, 7, 8, 10].

Усі компоненти ціннісно-сміслової сфери молодого особистості (особистісні смисли, смислові установки, цінності тощо) інтегруються у їх ціннісно-смісловій свідомості. Даний

феномен досліджувався науковцями у контексті навчальної діяльності особистості. При цьому, Н.В. Дьяченко [5] та Ю.О. Баруліна [1] наголошують на тому, що ціннісно-смилова свідомість особистості визначається як синтез глибинного мислення і предметного (істотного) мислення, які розглядаються як два феномени, що впливають один на одного. При цьому, у ціннісно-смиловій свідомості узагальнюється досвід особистості, окреслюється її розуміння явищ оточуючого світу.

Формування ціннісно-смилової свідомості молодій особистості (за З.С. Карпенко [6]) відбувається шляхом засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для підлітка малої групи (у тому числі і неформальних молодіжних об'єднань), в яку той включений як учасник сумісної діяльності зі спільним для її членів ціннісно-мотиваційним ядром. Таке розуміння шляху формування ціннісно-смилової свідомості суб'єкту відображає основні положення культурно-історичного підходу (Л.С. Виготський), згідно якого особистість є продуктом суспільних відносин.

Становлення ціннісно-смилової свідомості в підлітковому віці відображає наявність вираженої смисложиттєвої кризи [8], яка виступає різновидом психобіографічної кризи і породжується об'єктивно існуючими протиріччями у пошуці та практичній реалізації людиною смислу життя (К.В. Карпинський [7]).

Ціннісно-смилове усвідомлення себе молодими людьми окреслюється у формі наративів. Наратив – історія, розповідь, у якій особистість властивими їй способами структурує оточуючий світ (Й. Брокмейер, Р. Харре [3]).

При цьому, визначальна роль у становленні ціннісно-смилової свідомості молодій особистості належить когнітивним процесам та мові, які перебувають під впливом соціокультурних дискурсів, що визначено за результатами ряду психологічних досліджень таких авторів як Б.С. Братусь, Й. Брокмейер, Ф.С. Василюк, Б.В. Зейгарнік, В.П. Зінченко, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтєв, В.Ф. Петренко, Г.К. Радчук,

С.Л. Рубінштейн, Дж. Фрідман, Р. Харре, Н.В. Чепелева, Ю.А. Чернов.

Проблема специфіки неформальних груп та особистісних рис підлітків, що до них належать, висвітлена у працях З.Б. Абросімової, І.П. Башкатова, Т.А. Гаврилової, І.В. Олейника, І.П. Проніна, В.С. Собкіна, В.А. Сосніна, І.Ю. Сундієва [2, 4] та інших. У цих дослідженнях проаналізовані специфічні особливості, притаманні підліткової неформальній взаємодії, закономірності появи, розвитку і функціонування неформальних груп, соціально-психологічні причини вступу до них та наслідки перебування підлітків у таких групах.

Особливу увагу авторів привертало вивчення мотивації вступу підлітків до неформальних угруповань [2, 4]. Узагальнення цих досліджень дозволяє виокремити такі соціально-психологічні детермінанти вступу підлітків до неформальних утворень: прагнення до самореалізації; засвоєння нових соціальних ролей; сімейні конфлікти; підліткова афіліація; протиставлення себе нормам формальної групи і конфлікти в ній [9]. Проте, не зважаючи на інтерес дослідників до цієї проблеми, питання формування ціннісно-сислової свідомості підлітків із неформальних об'єднань залишається мало дослідженим.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на актуальність проблеми вивчення психологічних особливостей неформальних підліткових об'єднань, практичну значущість пошуку психологічних факторів їх функціонування, ми зосередили увагу на дослідженні особливостей ціннісно-сислової свідомості підлітків із неформальних об'єднань, що і виступило метою нашого дослідження.

При цьому, на основі аналізу різних теоретичних підходів до цілісного та багатокомпонентного розуміння психічного складу особистості (Ю.О. Баруліна, Л.С. Виготський, Н.В. Дьяченко, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, Г.К. Радчук, С.Л. Рубінштейн) визначені основні особливості ціннісно-сислової свідомості людини. По-перше, вона визначається як «вершина» у структурі

особистості, яка визначає напрямок її самореалізації у житті. По-друге, ціннісно-сміслова свідомість формується у процесі активної життєдіяльності особистості у соціумі за рахунок осмислення суб'єктом власного життєвого досвіду, де визначальна роль належить процесу мислення та закріпленню суспільного досвіду шляхом його інтерпретації через використання мови. По-третє, специфіка ціннісно-сміслові сфери особистості в інтегрованому вигляді проявляється у наративах – способах конструювання внутрішнього світу особистістю з урахуванням актуальних соціальних дискурсів (одним із головних чинників їх формування є ідеологія та норми субкультури).

Таким чином, ціннісно-сміслова свідомість особистості визначена нами як «вершинне», цілісне, інтегративне утворення особистості, яке відображає основні вектори непротирічного і структурованого осмислення людиною власного «Я» у вигляді смислових конструктів та наративів на основі інтегрування власного життєвого досвіду з урахуванням дискурсів соціального існування, що виражається у смисловій регуляції діяльності та життєздійснення.

При плануванні і організації дослідження ми керувалися вимогами валідності діагностичного інструментарію по відношенню до досліджуваної проблеми, усталеними у психологічній науці. Нами використані методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва; Методика межових смислів (Д.О. Леонтьєв); «Опитувальник смисложиттєвої кризи» (К.В. Карпинський) та якісне феноменологічне інтерв'ю з наративним аналізом. Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 120 підлітків (60 з яких входить до неформальних об'єднань і складають експериментальну групу та 60 підлітків, які не входять до неформальних груп і віднесені до контрольної групи) віком від 12 до 16 років.

Результати дослідження засвідчують, що підлітки з експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються за рівнем осмисленості життя. Так, для більшості (64%)

неформалів властиве переважання низького рівня осмисленості життя, дифузність смислових установок та їх непослідовність. Натомість, низька осмисленість життя та власної поведінки у соціумі зафіксована у меншості підлітків контрольної групи (28%). Їх поведінка також скеровується різними та непостійними смисловими настановами, а ставлення до дійсності відображає відсутність чіткої структури особистісних смислів.

Підлітки-неформали характеризуються менше диференційованими цілями в житті. Їм властиве орієнтування на відсутність життєвих цілей (69%), нелогічність життя, що дозволяє характеризувати їх як людей, що живуть сьогоdnішнім або вчорашнім днем, гедоністів. Натомість, значній частині представників контрольної групи властивий високий рівень підпорядкованості життя певній цілі. Такі підлітки характеризуються наявністю в житті цілей у майбутньому (46%), які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу.

Також, більшість підлітків із неформальних об'єднань характеризуються низьким рівнем осмисленості процесу життя (52%). Їм властиві переважно ознаки незадоволеності своїм життям у сьогоденні; при цьому, однак, осмисленості життя можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість на майбутнє.

Також, 71% підлітків-неформалів розцінює власне життя як не результативне. Вони не задоволені наявним у них комунікативним досвідом, відчувають негативні переживання та характеризуються ознаками вираженої смисложиттєвої кризи. Окрім цього, більшості підлітків із неформальних об'єднань властиве переважання локусу контролю «життя», тобто орієнтування у діяльності на ситуації та умови оточення. Вони характеризуються незрілими смисловими установками та особистісними смислами, які не спроможні регулювати їх життєдіяльність.

При цьому, серед представників контрольної групи зафіксована більш виражена тенденція до осмисленості процесу

життя та його результативності. Такі підлітки сприймають життя, як цікаве, емоційно насичене і наповнене змістом. Вони задоволені власним життям та позитивно до нього ставляться.

Для доведення статистичної значимості відмінностей у осмисленості життя підлітків експериментальної та контрольної груп використаний критерій χ^2 - Пірсона, емпіричні значення якого представлені у наступній таблиці.

Таблиця 1

Значення χ^2 - емпіричного за різними показниками осмисленості життя досліджуваними двома групами

| Загальний показник осмисленості життя | Цілі в житті | Процес життя | Результативність життя | Локус контролю - Я |
|---------------------------------------|--------------|--------------|------------------------|--------------------|
| 14,253** | 10,523** | 13,924** | 15,056** | 8,985* |

Порівнявши значення χ^2 - емпіричного з χ^2 - критичним, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k=2$, можемо стверджувати про наявність вираженої статистичної відмінності за усіма показниками осмисленості життя підлітків-неформалів та молоді із контрольної групи. При цьому, нами зафіксовані відмінності між показниками загального рівня осмисленості життя, цілей в житті та його результативності й процесу на рівні статистичної значимості ($p \leq 0,01$), а за показником локусу контролю «Я» – на рівні статистичної значимості $p \leq 0,05$.

Особливості структури ціннісно-сислової свідомості досліджуваних представлені у таблиці 2. Як бачимо з таблиці, підлітки-неформали більш просто інтерпретують події свого життя, і, переважно, орієнтуються на невелику (1-2) кількість особистісних смислів у життєдіяльності. Натомість, підлітки контрольної групи характеризуються більш різноманітним ставленням до подій їхнього життя. Їх ставлення до дійсності

підкорюється 2-4 особистісним смислам, які виразилися у вигляді граничних категорій під час дослідження.

Таблиця 2

Показники структурованості ціннісно-сислової свідомості досліджуваних (середні значення)

| Групи досліджуваних | К-сть граничних категорій | К-сть вузлових категорій | Індекс зв'язаності | Середня довжина ланцюгів | Продуктивність |
|---------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|----------------|
| експериментальна | 2,08 | 1,64 | 0,67 | 8,44 | 19,55 |
| контрольна | 3,05 | 2,79 | 0,89 | 9,56 | 28,64 |

Підлітки із неформальних об'єднань у інтерпретації життєвих подій та вчинків інших людей проявляють дезорганізованість та порушення ієрархічності ціннісно-сислової свідомості. Їх особистісні смисли не завжди пов'язані зі смисловими установками у діяльності та спілкуванні, а вузлові категорії можуть мати характер «різноаспектності», «відірваності» від провідних смислів. Неформали мають більш спрощену систему ціннісно-сислової свідомості, їм властиве однобічне ставлення до подій оточуючої дійсності. При цьому, такі підлітки характеризуються більше спрощеною системою смислових конструктів, які лежать, як правило, в одному семантичному полі, що демонструє однобічне, іноді, дихотомічне, сприйняття життєвих подій та вчинків інших людей.

Натомість, представники контрольної групи характеризуються більш чітко вибудованою структурою смислової свідомості, зв'язаністю граничних та вузлових смислів. Їх відрізняє більш ускладнене ставлення до оточуючої дійсності, її опосередкування смисловими зв'язками. Вони характеризуються більш складною системою смислових конструктів, які поєднують у собі більш розгалужену

семантичну систему та дозволяють їм широкого та різноаспектно сприймати оточуючу дійсність.

Також, нами проведене дослідження змістовних аспектів ціннісно-сислової свідомості підлітків, що передбачало аналіз співвідношення смислових категорій рефлексивності, децентрації та негативізму серед досліджуваних. За результатами якісного аналізу нами визначено, що досліджувані обох груп однаковою мірою орієнтовані на інших людей, та характеризуються дещо знеціненим ставленням до власного «Я», яке не виступає смисловим центром світу. Також, досліджувані із обох груп однаковою мірою мало схильні до вживання рефлексивних категорій під час опису своїх життєвих смислів. Тобто, молоді люди розглядають своє життя в контексті життя інших людей і у взаємозв'язку з ними, а їх ставлення до себе та ціннісне осмислення власного «Я» формується під впливом оцінок оточуючих, які не завжди позитивні.

Підлітки обох досліджуваних груп характеризуються схильністю до децентрації у осмисленні життя (середнє значення за вибіркою становить 0,344), надання значення думці інших людей та нерозвинутими рефлексивними уміннями (0,112), що дозволяє стверджувати про відносну смислову спрощеність свідомості молоді. При цьому, неформали дещо більше орієнтовані на прояви негативізму під час осмислення життя (середнє значення по вибірці – 0,352 порівняно з показником у контрольній групі – 0,105), що базується у наявному їх негативному комунікативному досвіді, ніж інші підлітки, яким властиве переважання більш емоційно позитивних категорій та відсутність прагнення уникати якихось ситуацій, дій чи вчинків.

При цьому, нами зафіксовано, що неформали дещо більше орієнтовані на децентрацію у осмисленні свого життя. Вони дещо більше, ніж інші підлітки, у системі ціннісно-сислових орієнтацій проявляють прагнення до втечі від якихось дій, ситуацій, вчинків або переживань. Підлітки із неформальних об'єднань проявляють тим самим схильність до обмеження

будь-якої активності, що не викликана ситуативною необхідністю. Детермінація їх поведінки та соціальних контактів лежить поза їх свідомістю.

Для доведення статистичної значимості відмінностей у структурних та змістових компонентах ціннісно-сислової свідомості підлітків із двох досліджуваних груп використаний U-критерій Манна-Уїтні, емпіричні значення якого представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

**Емпіричні значення відмінностей у вираженості
структурних та змістовних індексів смислової свідомості
підлітків за U-критерієм Манна-Уїтні**

| Структурні індекси | | | | | Змістовні індекси | | |
|--------------------|------|-----|-----|--------|-------------------|-------|--------|
| ГК | ВК | ІЗ | СДЛ | П | ІД | ІР | ІН |
| 146 | 126* | 158 | 135 | 122,5* | 144,5 | 155,5 | 112,5* |

Примітка. ГК – кількість граничних категорій, що продукували досліджувані, ВК – кількість вузлових категорій, ІЗ – індекс зв'язаності вузлових та граничних категорій, СДЛ – середня довжина смислових ланцюгів досліджуваних, П – продуктивність смислів досліджуваних, ІД – індекс децентрації, ІР – індекс рефлексивності та ІН – індекс негативізму.

Порівнявши значення U-емпіричного з U-критичним 127 ($p \leq 0,05$) та 105 ($p \leq 0,01$) можемо стверджувати про наявність статистично значимих відмінностей між підлітками двох досліджуваних підгруп за вираженістю індексів вузлових категорій, продуктивності та індексу негативізму на рівні статистичної значимості ($p \leq 0,05$). При цьому, за показниками індексів граничних категорій, зв'язку граничних та вузлових категорій, середньої довжини смислових ланцюгів, децентрації та рефлексивності статистична значимість відсутня.

Переважаючі особистісні смисли (самостійність (35% серед неформалів та 39% у контрольній групі), дружба (24% та 26% відповідно), незалежність від оточуючих (35% та 32% відповідно)) виражені серед представників обох досліджуваних підгруп практично рівною мірою.

Значно менше вираженими особистісними смислами підлітків виступають розуміння іншими, спілкування, необхідність відрізнятись від інших, дорослість, просто життя, єдність з іншими людьми, отримання задоволення, відповідальність за інших людей (при чому серед підлітків-неформалів даний смисл відсутній). Найбільші відмінності зафіксовані нами у вираженості таких особистісних смислів підлітків із двох досліджуваних груп, як розуміння іншими (відсоткова відмінність становить 11%), спілкування (15%), дорослість (16%), єдність з оточуючими людьми (9%) та відповідальність за інших людей (15%).

Найбільш виражені вузлові категорії, якими користуються підлітки під час осмислення життя мають загальну тенденцію до вияву в обох досліджуваних групах. Так, підлітки у процесі вибудовування смислових зв'язків своїх дій та вчинків переважно користуються такими смисловими зв'язками, як спілкування з друзями (21% в експериментальній групі та 27% в контрольній), бути єдиним з іншими (17% та 25% відповідно), доводити самостійність (17% та 24%), незалежність (16% та 24%), отримувати розуміння від оточуючих (15% та 19%), незалежність від батьків (15% та 21%), належність до групи (13% та 26%), сміливість у відстоюванні поглядів (13% та 25%).

Підлітки із неформальних об'єднань, як правило, характеризуються меншою кількістю вузлових категорій, про свідчить менша відсоткова вираженість смислів-зв'язок серед даної групи досліджуваних, порівняно з показниками контрольної групи. Це дає підстави стверджувати, що їм властива більш спрощена система ціннісно-смислової регуляції своєї поведінки та інтерпретації вчинків оточуючих людей, ставлення до життя. При цьому, представникам експериментальної групи властива виражена психологічна незрілість, порівняно з представниками контрольної групи.

Більшість (57%) підлітків-неформалів характеризується вираженими ознаками смисложиттєвої кризи. Вони схильні негативно оцінювати свої особистісні властивості, сприймати їх як перешкоди на шляху до життєвого успіху. При цьому

інтенсифікація та генералізація кризових переживань у підлітків провокує домінування негативних компонентів самоствавлення. Таким досліджуваним властивий низький рівень осмисленості життя та наявність специфічних труднощів у смисловій регуляції і смислотворенні життєвого шляху. Підлітки сприймають своє життя як нудне, нецікаве, непродуктивне, безцільне, непослідовне і недостатньо організоване. При цьому, нами визначено, що переважна більшість досліджуваних із контрольної групи (52%) характеризується відсутністю смисложиттєвої кризи. Такі досліджувані схильні до успішного осмислення життя, у своїх вчинках керуються властивими їм смисловими настановами, які їх влаштовують та задовольняють.

Підлітки із двох досліджуваних груп по-різному осмислюють роль неформальної субкультури у житті молоді. Представники експериментальної групи оцінюють роль субкультури у їх осмисленні світу і житті за допомогою двох груп смислових конструктів. Першу із них можемо означити як смислові конструкти, що відображають позитивне значення субкультури у осмисленні життя підлітків. Другу групу смислових конструктів можемо назвати як такі, що відображають наявність психологічних проблем у стосунках із оточуючими. У даному випадку субкультура осмислюється підлітками як простір для компенсації нереалізованих прагнень та емоційної підтримки.

Натомість, серед представників контрольної групи значно частіше використовуються смислові конструкти, які характеризуються негативним, зневажливим та нейтральним оцінюванням ролі субкультур у житті молоді, що виражено у 35% досліджуваних.

Підлітки-неформали характеризуються менш вираженими смисловими орієнтаціями на свободу, розуміння іншими людьми, спілкування з ними, доведення власної дорослості, досягнення єдності з іншими людьми та відповідати за них. Загалом, структура їх смислової свідомості більше спрощена та дифузна, що доводиться низьким показником індексу

зв'язаності граничних та вузлових смислів, порівняно з підлітками із контрольної групи.

У ставленні до власного «Я» підлітків-неформалів можна визначити дві тенденції. Перша передбачає наявність проблем у осмисленні життя, розгубленість у ньому, відсутність чіткої життєвої лінії та наявність смисложиттєвої кризи, що пов'язана переважно із нереалізованістю у системі стосунків із оточуючими (що зафіксовано у 27% досліджуваних). Друга тенденція відображає протирічність та непослідовність «образу «Я» неформалів, виражена у 24% досліджуваних. Тобто, підліткам із неформальних об'єднань властиве протирічне та непослідовне ставлення до власного «Я», що виникає на перетині амбівалентно направлених тенденцій до інтеграції «образу Я» та його розщеплення, до включення у стосунки з іншими та одночасному прагненні дистанціюватися від них.

Натомість, смислові конструкти представників контрольної групи дають підстави стверджувати про більш позитивне сприйняття ними власного «Я», цілісні та системні уявлення про нього.

Також, встановлено, що активність підлітків у молодіжних субкультурах виступає чинником розвитку їх ціннісно-смислової свідомості. Адже, по-перше, дозволяє підліткам компенсувати негативний для них досвід комунікації і тим самим забезпечує підґрунтя для позитивного оцінювання реальності та покращення осмислення власного «Я» (що на відсотковому рівні вираженості становить 38%); по-друге, саме активність у неформальних об'єднаннях розцінюється підлітками як процес, що дозволяє виробити нові для них життєві смисли та навчитися презентувати себе у системі соціальних стосунків (що прослідковується у 42% досліджуваних із експериментальної групи). Отже, підлітки-неформали розцінюють власну участь у діяльності субкультур як фактор, який, з одного боку, сприяє їх осмисленню життя, та, з іншого – дозволяє їм взаємодіяти з оточуючими для компенсування наявного негативного досвіду комунікації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підлітковий вік – складний етап у становленні особистості, що характеризується ознаками кризи через різносторонньо направлені орієнтації на самовираження та нестачу соціального досвіду. Часто, у ході підліткової кризи молоді люди вступають до неформальних молодіжних об'єднань (особливо асоціальної спрямованості), участь у яких відображається у специфіці їх ціннісно-сміслової свідомості.

Ціннісно-сміслова свідомість визначається нами як «вершинне», цілісне, інтегративне утворення особистості, яке відображає основні вектори непротирічного і структурованого осмислення людиною власного «Я» у вигляді смислових конструктів та наративів на основі інтегрування власного життєвого досвіду з урахуванням дискурсів соціального існування, що виражається у смисловій регуляції діяльності та життєздійснення. Визначальна роль у її формуванні належить когнітивним процесам та мові.

Нами визначено, що ціннісно-сміслова свідомість підлітків-неформалів дифузна, спрощена, характеризується порушенням ієрархічності системи цінностей та особистісних смислів, що відображається у порушенні смислової регуляції поведінки і діяльності. При цьому, підліткам із неформальних об'єднань властива низька осмисленість життя, втрата його сенсу та цілей, розцінення життя як не результативного та непослідовного, що узагальнюється в проявах смисложиттєвої кризи та непродуктивності життєвого шляху.

Також, неформали характеризуються вираженою схильністю до децентрації та негативізму в інтерпретації життєвих подій та вчинків інших людей, а їх поведінка регулюється мінливими та різнобічно спрямованими смисловими установками. Неформали характеризуються більше спрощеною системою смислових конструктів, які лежать, як правило, в одному семантичному полі, що демонструє однобічне, іноді, дихотомічне, сприйняття життєвих подій та вчинків інших людей.

Також, визначено, що досліджувані обох груп однаковою мірою орієнтовані на інших людей, та характеризуються дещо

знеціненим ставленням до власного «Я», яке не виступає смисловим центром світу. Також, усі підлітки однаковою мірою мало схильні до вживання рефлексивних категорій під час опису своїх життєвих смислів. Також, досліджувані обох підгруп у якості найбільш вагомих особистісних смислів розцінюють свободу, дружбу та незалежність, а в якості вузлових категорій – спілкування, єдність з іншими, самостійність та належність до групи.

При цьому, підлітки-неформали характеризуються менш вираженими смисловими орієнтаціями на свободу, розуміння іншими людьми, спілкування з ними, доведення власної дорослості, досягнення єдності з іншими людьми та відповідати за них. Їм властиве протирічне та непослідовне ставлення до власного «Я», що виникає на перетині амбівалентно направлених тенденцій до інтеграції «образу Я» та його розщеплення, до включення у стосунки з іншими та одночасному прагненні дистанціюватися від них.

При цьому, неформали розцінюють власну участь у діяльності субкультур як фактор, який, з одного боку, сприяє їх осмисленню життя, та, з іншого – дозволяє їм взаємодіяти з оточуючими для компенсування наявного негативного досвіду комунікації.

Незважаючи на те, що нами досліджені особливості ціннісно-смислової свідомості підлітків-неформалів, не вирішеним залишається питання впливу міжособистісної взаємодії у неформальних об'єднаннях на формування ціннісно-смислової свідомості підлітків, що і виступатиме перспективами подальших досліджень автора.

Список використаних джерел

1. Баруліна Ю.О. Методологічні передумови розуміння сутності ціннісно-смислової свідомості школярів у просторі особистісно орієнтованого уроку / Ю.О. Баруліна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 199–202.
2. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодёжи / Иван Павлович Башкатов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института;

Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 416 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

3. Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С.29–42.

4. Бусел Ю. Молодіжні субкультури в Україні / Юлія Бусел. – Психолог. – 31 – 32 серпня. – 2009. – С. 3–16.

5. Дьяченко Н.В. Развитие ценностно-смыслового сознания школьников в пространстве личностно-ориентированного урока / Наталья Василевна Дьяченко / автореферат на соискание степени кандидата педагогических наук. ... 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования. – 29 с.

6. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.

7. Карпинский К.В. Взаимосвязь самоотношения и смысложизненного кризиса в развитии личности / Константин Викторович Карпинский // Мир психологи. – 2010. – № 4. – С. 152–167.

8. Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків / Віталій Анатолійович Лавріненко // Психологія і особистість. – Київ – Полтава. – 2013. – № 1. – С. 59–74.

9. Лавріненко В.А. Особливості формування ціннісно-смыслових настанов підлітків під впливом діяльності у неформальних об'єднаннях / Віталій Анатолійович Лавріненко // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том 11. – Випуск 11. – Частина 11. – С. 3–10.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев / [2-е испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

В.А. Лавриненко

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В статье анализируются особенности ценностно-смыслового сознания подростков из неформальных объединений. Освещены результаты теоретического анализа проблемы психологических особенностей подростков-неформалов, их активности и детерминации вступления в неформальные объединения и специфики ценностно-смыслового сознания молодой личности. Проанализированы результаты эмпирического

исследования структурных и содержательных аспектов ценностно-смыслового сознания подростков-неформалов, их осмысленности жизни, проявлений смыслосложившего кризиса и их выражения в отношении у феномену субкультуры и собственному «Я» молодёжи.

Ключевые слова: *ценностно-смысловое сознание, личностный смысл, смыслосложивший кризис.*

V. Lavrinenko

THE SPECIFICITY OF VALUE-MEANING CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS FROM INFORMAL UNIONS

The article analyzes the features of the value-meaning consciousness of adolescents from informal unions. The results of theoretical analysis of problem of psychological specificity of adolescents from informal unions in actual psychological investigations are described. Also, the specificity of determination of entry into informal youth unions in its connection with crisis features of adolescent's age are discussed. On the results of theoretical analysis of problem the psychological essence of the phenomena of value-meaning consciousness of young personality and the specificity of it's formation in the process of interaction with surrounding people are described.

Also, the procedure of empirical research of value-meaning consciousness of young personality is presented. The analysis of results of empirical research of interpretation of life, manifestations of senslife crisis and structural and contextual components of value-meaning consciousness of adolescents from informal unions are submitted. Herewith, the differences of empirical data of the specificity of value-meaning sphere of exponents of experimental and control groups are discussed, that makes empirical data more valid and representative.

The quantitative and qualitative analysis of research of value-meaning consciousness of respondents, the specificity of their life meanings, manifestations of senslife crisis in prevailing meaning constructs that adolescents use in interpretation of events of their life and deeds of surrounding people are implemented. The specificity of manifestation of senslife crisis and activity in informal unions as factors of meaning of life in value-meaning consciousness of youth of experimental and control groups are compared.

The specific features of prevailing personal and nodal meanings of youth from informal unions, their differences with indications of control group are discussed. Besides, the meaning of adolescents of their I own that represent the specificity of their process of meaning of life, its results and the opportunity of meaning attitudes to regulate the life activity of youth are outlined.

On the basis of results of empirical research of value-meaning consciousness of youth the perspectives of further investigations are defined by author.

Keywords: *value-meaning consciousness, personal meaning, senslife crisis.*

Надійшла до редакції 22.06.2015 р.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9227

ЗАВГОРОДНЯ Олена Василівна

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Косяка (м. Київ)

ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ В СКЛАДНИХ УМОВАХ ЯК ЧИННИК ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розглянуто поведінкові стратегії в їхньому взаємозв'язку з психологічним здоров'ям людини. Визначено поняття психологічного здоров'я та особистісної зрілості, окреслено відмінності між ними. Окреслено можливі типи поведінки в кризовій ситуації. Стверджується, що досягнута людиною особистісна зрілість дозволяє обирати оптимальну стратегію поведінки та тою чи іншою мірою зберігати психологічне здоров'я.

Ключові слова: поведінкові стратегії, психологічне здоров'я, соціальні зміни, особистісна зрілість, кризова ситуація.

Постановка проблеми. Вивчення поведінки людей у періоди соціальних змін, історичних потрясінь, в екстремальних умовах показало широкий діапазон життєвих стратегій та їх зв'язок із психологічними та соціальними чинниками. Дослідження свідчать, що вибір стратегії життя в період соціальних криз – надзвичайно важливий фактор не тільки суспільно-історичних перетворень у країні, але і для психічного стану та здоров'я її громадян. Життя в умовах кризи ставить високі вимоги до здатності людини долати стресові стани, конструктивно діяти в складних обставинах. Сутність конструктивних способів поведінки полягає в тому, що вони дозволяють оволодіти ситуацією, перебороти існуючі перешкоди, є діями активними, свідомими, цілеспрямованими й адекватними щодо об'єктивних умов ситуації, а також і власних

можливостей. При цьому в залежності від обставин, зусилля можуть бути спрямовані або на зміну умов ситуації (якщо, за оцінкою суб'єкта зміни можливі), або на розширення власних можливостей (якщо умови ситуації змінити не можна). Неконструктивні способи поведінки не лише не усувають причин складної ситуації, а й можуть призводити до дезорганізації діяльності й подальшого накопичення проблем.

Психологія здоров'я – наукова галузь, спрямована на вивчення психологічних аспектів збереження і зміцнення здоров'я, профілактики його розладів. Важливим напрямком досліджень цієї галузі є моделювання психологічних характеристик ідеально здорової людини, відносно здорової людини, психологічних характеристик людей при різних типах розладів здоров'я, визначення спільного та відмінного в цих характеристиках. Здоров'я людини є складною багаторівневою системою із полімодальними горизонтальними та вертикальними внутрішніми зв'язками. Зокрема, можна виділити такі рівні як психосоматичний, психосоціальний та психоекзистенційний. Фрустрація потреб на одному з них може призводити до розладу на інших, водночас можливі значні відмінності стану здоров'я на різних рівнях та широкий діапазон стосунків між ними: від антагонізму до відносної гармонії. Психологічне здоров'я є однією з складових загального здоров'я людини. Поняття психологічного здоров'я, що стало вживатись у фаховій літературі (І.Ф. Аршава, Г.О. Балл, І.В. Дубровіна, О.В. Завгородня, О.Г. Капшукова, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, А.В. Шувалов), перебуває в стадії формування. Останнім часом проблема здоров'я набула особливої **актуальності** з огляду на складні суспільні процеси, необхідності запобігання деструктивно-маніпулятивним впливам та ін. Значний інтерес до проблеми здоров'я в його душевно-духовному аспекті виявили гуманістично орієнтовані психологи різних напрямків (А. Маслоу, Е. Фромм, Б.С. Братусь, Ф.Ю. Василюк та ін.). Зокрема, згідно з підходом гуманістичної психології, здоров'я людини пов'язане з життєвими альтернативами, які вона обирає. Основною

передумовою вибору, що сприяє здоров'ю, є опора на власне внутрішнє ество – «голос» свого автентичного Я. Система відносин «особа – суспільство» може як сприяти, так і шкодити здоров'ю людини. Негативний вплив на здоров'я пов'язаний із розбіжністю цінностей і цілей, що задаються і підтримуються в певній культурі, і власних цінностей і цілей людини. В цьому випадку соціальна адаптація може послаблювати контакт людини з власним еством і таким чином зумовлювати неоптимальні для здоров'я рішення. Для збереження та поліпшення здоров'я необхідною є праця самопізнання – розвиток усвідомлення людиною самої себе в контексті взаємин з собою, іншими людьми, суспільством, природою, а також пошук «творчого синтезу» між сигналами власного внутрішнього автентичного Я і запитамі соціального оточення.

Мета статті – охарактеризувати поведінкові стратегії в контексті проблеми психологічного здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією зі складових загального здоров'я є психологічне здоров'я – складне явище, що виявляється на психосоматичному, психосоціальному, психоекзистенційному рівнях. Провідними характеристиками психологічного здоров'я як стану людини є оптимальне опрацювання нею досвіду (пережитого), внутрішня інтегрованість та конструктивність самовираження в життєвій практиці. Важливо розрізнити психологічне здоров'я і особистісну зрілість. Ці поняття взаємопов'язані, але не ідентичні, хоча іноді їх ототожнюють. На основі праць гуманістично орієнтованих авторів виокремлюють такі ознаки особистісної зрілості: автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, синергійність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації, наявність власної життєвої філософії. На нашу думку, особистість у повноті свого розвитку відзначається високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації та самоствердження, і водночас вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлених психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибоких

переживань та інтуїції. Психологічно здорова людина внутрішньо характеризується динамічною цілісністю, синергією неусвідомлюваних та свідомих прагнень, пульсацією дисгармонійних та гармонійних психічних станів, творчою трансформацією глибоких переживань, зокрема страждання, душевного болю. Така людина поєднує в собі певні риси психічно нормальних у традиційному сенсі людей (сформованість механізмів свідомої саморегуляції) та деякі риси (активність неусвідомлюваних психічних процесів, чутливість, вразливість, здатність до глибоких та сильних переживань)⁴, які за певних умов можуть призводити до психічної дестабілізації. Поєднання цих рис посилює здатність людини любити, творити та чути голос сумління до рівня, суттєво вищого за середній. Водночас ці риси значною мірою є показниками і зрілості і психологічного здоров'я дорослої людини. Тоді в чому відмінність цих понять? Ми вважаємо, що психологічне здоров'я є однією з передумов досягнення особистісної зрілості, а особистісна зрілість сприяє збереженню психологічного здоров'я, зокрема в літньому віці. Особистісна зрілість неможлива поза самоусвідомленням, є результатом конструктивного самовизначення та самотворення. А психологічне здоров'я може бути «дарунком долі», цінність якого людина не завжди усвідомлює і яке може втратити (подібно до фізичного здоров'я). Особистісна зрілість передбачає усвідомлення цінності психологічного здоров'я, зміцнення і збереження його, це власне і пояснює тенденцію до зближення цих понять, коли мова іде про дорослих людей. Але як охарактеризувати рівень психологічного здоров'я дитини, підлітка, людини з вадами розумового розвитку?

⁴ «Щоб успішно вижити в суспільстві, – зауважує Р.Трач, – людина змушена витискати (у психоаналітичному розумінні) свої справжні почуття, підсвідомо виробляти на показ фальшиве «Я» і працювати, як робот-автомат. Суспільство високо цінує саме таку «нормальну» людину – тому виховує дітей так, щоб вони не мали можливості ставати самими собою» [1, с. 26].

На нашу думку, критеріями психологічного здоров'я людини, незалежно від її віку, можна вважати:

- чутливо-зацікавлене ставлення та інтерес до різних проявів життя, передусім до самотності живих істот (як власної, так і інших);
- вираженість пізнавально-творчої активності (відповідно індивідуальним та віковим можливостям);
- самомотивованість життєвої практики (перевага внутрішньої мотивації щодо зовнішньої);
- конструктивність життєвої практики (руйнівний компонент підпорядкований конструктивному);
- благодетельність впливу на оточення.

Відповідно ознаками психологічного нездоров'я є байдужість, пасивність, перевага зовнішньої мотивації, страх самовиявлення, деструктивність та руйнівний (дегуманізуючий) вплив на оточення.

Маленька дитина в сприятливих умовах демонструє психологічне здоров'я, що пояснюється зокрема відносною нескладністю узгодження імпульсів її внутрішньої реальності та вимог зовнішньої. Розлади психологічного здоров'я пов'язані з непосильним для дитини зростанням зовнішніх труднощів та внутрішніх ускладнень.

Психологічне здоров'я особи тісно пов'язане з її життєвими стратегіями, тактиками, особливостями поведінки в складних ситуаціях. Проблема вибору поведінкової стратегії в соціальних ситуаціях, що зумовлюють фрустрацію значущих потреб людини, привертала увагу багатьох вчених. Дослідники [9, 11, 12 та ін.] узагальнили різноманітні реакції людей в ситуації фрустрації і виокремили такі провідні стратегії поведінки в зазначених умовах: *протистояння* (виявляється як у вербальній, так і у фізичній агресії, спрямованій на об'єкт, що створив фруструючу ситуацію чи проблему); *дистанціювання* (характеризується спробами індивіда відокремити себе від проблеми і спробувати забути про неї); *самоконтроль* (полягає в прагненні до регуляції своїх почуттів, думок і дій); *пошук соціальної підтримки* (характеризується спробами індивіда

знайти в суспільстві інформаційну, матеріальну й емоційну допомогу); *прийняття відповідальності* (полягає у визнанні своєї ролі в породженні проблеми й у спробі не повторювати колишніх помилок); *унікнення* (складається з зусиль людини позбутися проблемної ситуації, піти з неї); *планове розв'язання проблеми* (полягає у виробленні плану дій та його поетапному здійсненні); *позитивна переоцінка* (виражається в зусиллях людини надати позитивне значення тому, що відбувається, в її спробах подолати труднощі шляхом реінтерпретації ситуації в позитивних термінах). Також розрізняють емоційно-орієнтовані та проблемно-орієнтовані способи поведінки у кризовій ситуації. Емоційно-орієнтовані форми реагування характерні для підлітків. Із віком частота подібних реакцій знижується, поступаючись місцем проблемно-орієнтованим формам поведінки, спрямованим на перетворення складної ситуації. Емоційно-орієнтовані реакції частіше бувають у жінок та фемінних чоловіків, проблемно-орієнтовані – у чоловіків і маскулітних жінок. Маскулітні особи частіше йдуть на прями активні дії або дистанціюються від проблеми, фемінні – віддають перевагу пошуку соціальної підтримки. Більшість людей у ситуації життєвих труднощів використовує одночасно кілька стратегій. Найбільш продуктивними є стратегії планового розв'язання проблеми, прийняття відповідальності, самоконтролю [13].

Б.С. Положій пов'язує поведінку людини в несприятливій соціальній ситуації із кризою ідентичності і характеризує такі її типи: 1) апатичний – виявляється у тривожно-депресивних розладах, втраті життєвої перспективи, зниженні активності й цілеспрямованості, відході у світ своїх переживань, зниженні самооцінки, замкнутості, пасивному очікуванні розв'язання своїх проблем; сприяє розвитку соціально-побутової та професійної дезадаптації; 2) дисоціальний чи агресивно-деструктивний – виявляється в дисфоричності, безкомпромісності суджень, схильності до надцінних ідей, а в деяких випадках і в руйнівній поведінці; 3) негативістичний чи пасивно-агресивний – полягає в страху щодо всього нового,

пасивному протистоянні впровадженню будь-яких економічних й соціальних новацій, постійній незадоволеності та критиці; 4) магічний – виявляється у підвищеному інтересі до метафізичних проблем, до всього ірраціонального і паралогічного. Прояви «кризи ідентичності» різноманітні за формою, проте їх об'єднує соціально-стресовий механізм виникнення. Криза пов'язана із потребою у становленні нової ідентичності. Цей період характеризується появою і стрімким поширенням у суспільстві не властивих йому раніше релігійних доктрин, філософських течій, політичних преференцій.

Вчені [2, 13 та ін.] багато уваги приділяють руйнівним для психологічного здоров'я пасивним варіантам поведінки, які, з одного боку, провокує несприятлива соціальна ситуація, а з іншого – особистісна слабкість, незрілість людини. Вибір цієї стратегії передбачає дистанціювання від ситуації чи її уникнення, звуження меж соціальної взаємодії, зменшення рівня домагань, витіснення індивідуальних потреб і зниження самооцінки, різні види «втечі від реальності».

Реалізація активних стратегій може бути ускладнена характером соціально-політичних умов. Наприклад, у країні з репресивною системою, брехливою пропагандою та «залізною завісою» людина намагалась врятувати себе як особистість шляхом «духовної» еміграції [11].

Вибір активної соціальної стратегії передбачає здатність до протистояння, активне включення в ситуацію, глобалізацію рівня домагань, підвищення самооцінки, розширення меж соціальної дії, збереження цілеспрямованості.

Складні соціально-політичні чинники можуть призводити до ситуацій, несприятливих для психологічного здоров'я людини, зокрема, внаслідок невідповідних для неї внутрішніх та зовнішніх навантажень, переживання безвиході тощо. Водночас досягнута людиною особистісна зрілість дозволяє обирати оптимальну стратегію поведінки та тою чи іншою мірою зберігати психологічне здоров'я. Напевно, не варто абсолютизувати соціальні чинники. Аналіз поведінки людей у концтаборі (за даними В. Франкла, А. Кемпінські) свідчить, що і

в таких екстремальних умовах зріла особистість здатна до вибору конструктивної стратегії.

Абстрагуючись від соціальної конкретики, можна виокремити та охарактеризувати різні типи поведінки в кризовій ситуації:

I. Просвітлено-активний тип поведінки (творче подолання ситуації) характерний для людей активних, самостійних, сміливих і, одночасно, просвітлених, неегоцентричних, із універсальним світом переживань. Така людина здатна до активного самовиявлення (включаючи вираження болю, гніву тощо) в формах, що не руйнують інших людей. Кризову ситуацію вона здатна сприйняти як стимул для розвитку, «важкість недобру» (Й. Мандельштам) перетворити в енергію творчості, в трагічних обставинах побачити «виклик» долі й дати гідну відповідь, що долає зло. Багато з творчих, продуктивних людей, що знайшли своє унікальне життєве призначення, самовизначились в моменти потрясінь, пов'язаних з тими або іншими жорстокими випробуваннями долі. Вплив такої особистості на соціум – активно-гуманізуючий: зцілює і надихає душі людей, підносить людські взаємини, утверджує буттєві цінності, протистоїть дегуманізуючим тоталітарним тенденціям.

II. Егоцентрично-активний тип поведінки в кризовій ситуації характеризується руйнівним самоствердженням. Він властивий активним, сміливим, але егоцентричним людям. Внаслідок звуження свідомості егоцентричними пристрастями для такої людини можливість конструктивних перетворень ситуації значною мірою заблокована. Людина не здатна до самовідданості, емпатійного єднання зі світом, прагне лише використати його. Воля егоцентричної індивідуальності виявляється в руйнівному для оточуючих людей і середовища самоствердженні. Переживаючи нудьгу і внутрішню пустку, така людина ніби прагне помстися існуючому (людству, окремим його представникам, природі, культурі) за свої дитячі травми, хвороби, нерозділену любов, творче безсилля тощо. Агресивне споживання та руйнування як наркотик тимчасово

притлумлює нудьгу, але невситима, вона повертається і владно вимагає нового жертвоприношення (масштаби руйнування, звичайно, можуть бути різними: від злих наклепів до організованого геноциду).

Вплив егоцентричної індивідуальності на соціум – активно-дегуманізуючий, причому його руйнівний ефект тим значніший, чим обдарованіша та активніша людина, яка його здійснює.

III. Просвітлено-пасивний тип поведінки в кризовій ситуації (самопожертва) характерний для людей пасивних, несміливих, але, при цьому, неегоцентричних. чутливих до чужого болю, здатних до співпереживання і співстраждання. В стані стресу така людина здатна витіснити свій гнів, вона швидше принесе в жертву своє здоров'я (захворівши неврозом або психосоматичною хворобою), ніж образить іншого словом чи дією. Незважаючи на зовнішню пасивність, така людина здатна на подвиг відмови: в ситуації ціннісного вибору вона швидше віддасть життя, але не стане знаряддям зла. Така людина потурає злу, стаючи його жертвою. Проте що більше вона здатна на опір, то більше актуалізується її гуманізуючий потенціал.

IV. Егоцентрично-пасивний тип поведінки в травматичній ситуації властивий людям пасивним, залежним і егоцентричним. У стані стресу вони сповнені деструктивних прагнень, але з причини свого страху, слабкості, нерішучості, бояться виявляти їх назовні, спрямовують ці прагнення на слабших за себе істот, коли це можна робити безкарно, або на самих себе. Саморуйнування здійснюється за допомогою нездорового способу життя, а також некритичної покори садистичному лідеру. Людина цього типу поведінки легко може стати знаряддям зла і руйнування, пішаком в чиєсь грі. Щодо соціуму така людина – носій прихованої деструктивності.

Більшість людей у різних пропорціях поєднують риси усіх типів як активних, так і пасивних, налаштовані групоцентрично, тобто ділять людей на «своїх» (щодо яких бажані людяність та вияви альтруїзму) та «чужих» (щодо яких можливо поводитись негуманно).

Дитина, розвиваючись, пізнаючи й освоюючи довкілля, але ще не маючи достатнього досвіду, неодмінно стикається з чимось новим, невідомим, несподіваним для себе. Це вимагає від неї випробування власних можливостей, що далеко не завжди може виявитися успішним і тому може послужити причиною для розчарувань. Водночас важкі, але підсильні ситуації мають розвивальний потенціал. Поняття «конструктивної фрустрації» (А. Далла Вольта) підкреслює позитивну роль перешкод, оскільки вони викликають активність суб'єкта, спрямовану на їхнє подолання та вироблення відповідних стратегій [9]. Важкі ситуації, під впливом яких складаються способи поведінки і формується ставлення до труднощів, мають різний характер. Це можуть бути минуші, швидкоплинні, буденні для дитини події (не прийняли в гру, упав з велосипеда, забув ключ від будинку тощо); короткочасні, але надзвичайно значимі і гострі ситуації (втрата близького родича, розлука з улюбленим членом родини, різка зміна способу життя родини); чи, навпаки, ситуації тривалої хронічної дії, пов'язані, як правило, з сімейною чи шкільною обставинами, а також ситуації, пов'язані з емоційною депривацією.

Засвоєння конструктивних способів подолання важких ситуацій сприяє впевненості в собі, почуттю компетентності і власної цінності. Зростає життєва стійкість людини, її здатність протистояти труднощам, зберігаючи своє психологічне здоров'я. Водночас формування неконструктивних способів поведінки фіксують почуття безпорадності та призводять до різних розладів здоров'я.

Важливим аспектом проблеми є питання про педагогічні чинники конструктивності поведінки, зокрема стійкості до стресу. Основою конструктивної поведінки, згідно досліджень [14], є «міцність» («hardiness»). «Міцність» інтегрує в собі прийняття відповідальності за здійснення намірів та результат своїх дій; упевненість у своїй здатності протистояти складній ситуації і перетворити її так, що вона буде узгоджуватися з життєвими планами; здатність приймати виклик, тобто сприймати ситуацію як стимул для розкриття власних

можливостей. Формуванню «міцності» сприяє заохочення самостійності дітей, наявність «моделей для ідентифікації» – сміливих людей, що контролюють свій життєвий світ. Водночас блокування самостійності дітей, заохочення конформної слухняності та покірності сприяє формуванню «вивченої безпорадності», залежності, екстернальності [2].

На нашу думку, становлення самостійності дитини є умовою необхідною, але недостатньою для формування конструктивної поведінки. Здійснений науковцями Єльського університету аналіз зв'язку між традиціями виховання дітей у 48 спільнотах та показниками злочинності в них засвідчив такі факти: крадіжки були найбільш поширеними в спільнотах, де у вихованні слухняності, відповідальності та самостійності застосовувались дисциплінарно-каральні методи; і крадіжки, і злочини проти особистості були дуже поширені там, де виховання хлопчиків було винятково обов'язком матерів, де була відсутня можливість виникнення тісних емоційних стосунків між батьком та сином; злочини проти особистості були найбільш поширені в спільнотах, де дітей грубо та раптово змушували виявляти самостійність. Отримані факти узгоджуються зі спостереженнями, що стосуються розвинутих країн: теплі, тісні стосунки дитини та батьків (особливо тієї ж статі, що й дитина) запобігають деформаціям особистісного розвитку [6]. Це пояснюється тим, що турботливі, чуйні батьки є взірцем для дитини, вона їх любить, отожднює себе з ними, їхніми почуттями, прагненням, ціннісною спрямованістю. За умови теплих стосунків із батьком емпатійний розвиток хлопчика не блокує його маскулітності. Тоді в характері хлопчика прородньо поєднуються мужність та чуйність. За тісних стосунків з батьками дитина постійно має зворотній зв'язок – інформацію про те, як її поведінка позначається на близьких людях. Дитина вчиться зіставляти потреби, почуття та загальне благополуччя оточуючих з наслідками своїх дій. Емпатійний зв'язок між дорослими та їх вихованцями створює поле спільних переживань, прагнень та відповідних особистісних смислів. Важливим чинником подолання

еоеентриеої обмеженості переживань є долучення дитини до мистецтва, народної творчості. Формуванню конструктивної поведінки сприяє спілкування дорослого з дитиною, що включає вираження почуттів, обговорення тих чи інших вчинків, мотивів, спроби прогнозування їхніх наслідків, спільне переживання й осмислення художньої літератури, інших творів мистецтва. В такому виховному процесі формується самосвідомість дитини, здатність до вільної незалежної від несуттєвих впливів поведінки з ризиком зробити помилку, одержати неохвальну оцінку оточуючих; пробуджується почуття відповідальності, прискорюється моральнісний розвиток.

Неоднозначним психологічним чинником, пов'язаним із проблемою конструктивності поведінки, є успіх або успішність у розв'язанні життєвих проблем – навчанні, роботі, сім'ї та ін. Дані емпіричних досліджень свідчать, що ймовірність переростання агресивної поведінки хлопчиків в асоціальну, протиправну значно знижуються за умови шкільної успішності [12, с.304]; що навіть ситуативний успіх (невдача) спричинює зростання (спад) альтруїстичної мотивації, що переживання шастя сприяє більш емпатійному ставленню до інших людей [5]. З іншого боку, в людини з домінуванням мотивації на зовнішні досягнення можливі деформації моральної свідомості, коли будь-які дії на шляху до успіху вважаються прийнятними. Відкидаючи почуття та інтереси інших людей як несуттєві, така людина все більше відхиляється в напрямку свавільного самоствердження. У зрілої особистості почуття причетності та відповідальності контролюють діяльність, спрямовану на зовнішні досягнення, змушуючи людину іноді відмовлятися від успіху, якщо це пов'язано з руйнівними (для інших людей, культури, природи) наслідками.

Підводячи підсумки, можна виокремити важливі для педагогічної практики умови, що сприяють психологічному здоров'ю вихованців, готують їх до вибору конструктивних життєвих стратегій. Це, зокрема, створення атмосфери, що сприяє розкриттю можливостей і здібностей дитини, формуванню реалістичних і конструктивних уявлень про себе

(самоповага, почуття гідності); підтримка самостійності, усвідомлення та подолання елементів «вивченої безпорадності»; емпатійний зв'язок учнів з педагогом, спілкування з дорослими, які можуть бути взірцем (моделлю для ідентифікації); розвиток здатності до співпереживання у процесі спілкування з мистецтвом і природою: створення умов, що сприяють естетичним враженням, розумінню пов'язаності людини із усім сущим; уважне ставлення до вихованця: своєчасна підтримка його у кризовій ситуації; допомога в опануванні копінг-стратегіями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Особистісна зрілість неможлива поза самоусвідомленням, є результатом конструктивного самовизначення та самотворення. А психологічне здоров'я може бути «дарунком долі», цінність якого людина не завжди усвідомлює і яке може втратити (подібно до фізичного здоров'я). Особистісна зрілість передбачає усвідомлення цінності психологічного здоров'я, зміцнення і збереження його, це власне і пояснює тенденцію до зближення цих понять, коли мова йде про дорослих людей.

Розглянуто поведінкові стратегії в їхньому взаємозв'язку з психологічним здоров'ям людини. Складні соціально-політичні чинники можуть призводити до ситуацій, несприятливих для психологічного здоров'я людини, зокрема внаслідок невідповідних для неї внутрішніх та зовнішніх навантажень, переживання безвиході тощо. Водночас досягнута людиною особистісна зрілість дозволяє обирати оптимальну стратегію поведінки та тою чи іншою мірою зберігати психологічне здоров'я.

Засвоєння конструктивних способів подолання важких ситуацій сприяє впевненості в собі, почуттю компетентності й власної цінності. Зростає життєва стійкість людини, її здатність протистояти труднощам, зберігаючи своє психологічне здоров'я.

Список використаних джерел

1. Гуманістична психологія. Антологія: в 3-х томах: Т.1. Психологія і духовність / [упоряд.: Г. Балл, Р. Трач]. – К. : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ. – 2005. – 279 с.
2. Життєві кризи особистості (в 2-х част.). – Ч. 1. Психологія життєвої кризи особистості. – К. : ІЗМН. – 1998. – 354 с.
3. Мудрик А.В. Человек – объект, субъект и жертва социализации / А.В. Мудрик // Известия РАО. – 2008. – Т.1. – № 8. – С. 48–57.
4. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал Социология. Социальная антропология. – 1998. – Т.1. – №2. – С. 12–23.
5. Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – С. 15–23.
6. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 84–97.
7. Осухова Н.Г. Личность в экстремальных условиях / Н.Г. Осухова // Развитие личности. – 2006. – № 3. – С. 152–166.
8. Положий Б.С. Психическое здоровье и социальное состояние общества / Б.С. Положий // Социокультуральные проблемы современной психиатрии : Материалы VIII-х науч. Кербиковских чтений. – М., 1994. – С. 88–94.
9. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 1995. – 102 с.
10. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26–35.
11. Юрьева Л.Н. История. Культура. Психические и поведенческие расстройства /Л.Н. Юрьева. – К. : Сфера, 2002. – 314 с.
12. Abstracts 111 European congress of psychology. – 1993. –Tampere, Finland.
13. Carpenter B.N. Issues and advances in coping research / B.N. Carpenter // Personal coping: theory, research and application. – Westport: Praeger, 1992. – P. 1–13.
14. Maddi S. Dispositional hardiness in health and effectiveness / S. Maddi // Encycloped. of mental health / H.S. Friedman (Ed.). – San Diego (CA): Academic Press, 1998. – P.323–335.

Е.В. Завгородняя

ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СЛОЖНЫХ УСЛОВИЯХ КАК ФАКТОР ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается проблема поведенческих стратегий в их взаимосвязи с психологическим здоровьем человека. Определены понятия психологического здоровья и личностной зрелости, охарактеризованы различия между ними. Очерчены возможные типы поведения в кризисной ситуации. Утверждается, что достигнутая человеком личностная зрелость позволяет избирать оптимальную стратегию поведения и в той или другой мере сохранять психологическое здоровье.

Ключевые слова: поведенческие стратегии, социальные перемены, психологическое здоровье, личностная зрелость, кризисная ситуация.

О. Zavgorodnya

THE CONDUCT IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES AS FACTOR OF PERSON PSYCHOLOGICAL HEALTH

Life in the conditions of crisis makes great demands to ability of man to overcome stress states, structurally to operate in difficult circumstances. Study of conduct of people in periods of social changes, historical shocks, in extreme terms showed the wide range of vital strategies and their connections with psychological and social factors. A psychological health is one of constituents of general health of person. Concept of psychological health which began to be used in professional literature is in the stage of forming. Considerable interest to the problem of health in its spiritual aspects the psychologists of humanism orientated directions showed. Lately this problem acquires the special actuality taking into account the crisis state of society, necessity of prevention of destructive influences on the psychological health of man.

In the article the problem of strategies of conduct is examined in their intercommunication with the psychological health of person. The concepts of psychological health and personality maturity are certain, distinctions are described between them. A psychological health is one of pre-conditions of achievement of personality maturity, and personality maturity assists maintenance of psychological health. The criteria of psychological health of man are distinguished, regardless of his age. Strategies of conduct are described in the context of problem of psychological health of person. The possible types of conduct in a crisis situation are outlined. It becomes firmly established that the personality maturity attained by a man allows to elect optimal strategy of conduct and in a that or other measure to save a psychological health.

***Keywords:** the strategies of conduct, social changes, the psychological health, the personality maturity, a crisis situation.*

Надійшла до редакції 05.06.2015 р.

УДК 316. 614

КРИВОКОНЬ Наталія Іванівна

*доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри прикладної психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, (м. Харків)*

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В КОНТЕКСТІ «ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ» СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В статті обґрунтовується необхідність більш широкого запровадження психологічних засад в практиці соціальної роботи в Україні. Розглядаються можливості соціально-психологічного забезпечення для оптимізації соціальних послуг особам, що перебувають в скрутних життєвих обставинах. Представлено розроблені автором концепція та модель соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг. Наведено обґрунтування та стислий аналіз основних змістовних блоків моделі, що дозволяє здійснювати соціально-психологічну підтримку особистості в процесі соціальної роботи.

Ключові слова: *особистість в скрутній життєвій ситуації, психологія соціальної роботи, соціально-психологічне забезпечення.*

Постановка проблеми. Українське суспільство на разі переживає драматичні часи, що породжує цілу низку найгостріших проблем як на рівні держави, громади, так і на рівні особистості. За таких умов в значній частки населення різко зростає потреба у кваліфікованій соціально-психологічній, соціальній та соціально-економічній допомозі, позаяк самотужки вирішувати чи пом'якшувати власні неординарні та такі, що стрімко поглиблюються, проблеми, людина часто стає неспроможна. Усе це зумовлює запровадження більш дієвої, орієнтованої на конкретну особистість і її життєву ситуацію, системи соціальної та психологічної допомоги й послуг. Успішна реалізація цієї системи передбачає створення динамічної, науково обґрунтованої, з можливістю врахування актуальної ситуації та вітчизняних соціально-культурних особливостей і надбань, концепції розвитку соціальних послуг і

менеджменту соціальних служб, розробки заходів і методів взаємодії з людьми, що перебувають у скрутних життєвих обставинах.

Вирішення завдання вдосконалення та оптимізації системи соціальної допомоги в суспільстві можливе, зокрема й завдяки розвитку психології соціальної роботи як практично орієнтованого напрямку, що базується на засадах соціальної психології і соціальної роботи, а також впровадженню соціально-психологічного забезпечення даного виду діяльності. На підтвердження цієї тези наведемо деякі міркування.

По-перше, вже йшлося про те, що в надскладних умовах сьогодення в багатьох осіб відбулось значне загострення соціально-психологічної проблематики особистості. Усі власні соціальні та економічні проблеми, відбиваючись у свідомості людини, на тлі драматичних суспільних подій, викликають болісні психологічні переживання, внутрішні конфлікти, кризові стани тощо. Наслідком цього є значне збільшення клієнтів соціальних служб, а, отже, виникає нагальна потреба у підвищенні ефективності діяльності організацій, що надають соціальні послуги.

Одним із шляхів оптимізації надання соціальних послуг в таких умовах є поглиблення так званої «психологізації» соціальної роботи, що визначається нагальними вимогами з боку суспільного розвитку, запитами стосовно впровадження особистісних, адресних підходів у даному виді діяльності, а також потребами гуманізації людської спільноти. Моделі психологічного забезпечення орієнтують на отримання науково обґрунтованих даних стосовно причин, чинників та наслідків виникнення зазначених проблем у процесі розвитку та життєдіяльності особистості. Особливо це стосується роботи на індивідуальному рівні, оскільки основним принципом соціальної допомоги на сьогодні є адресність.

Соціальні ж працівники, котрі в силу своїх посадових обов'язків виступають посередниками між державою та громадянами, можуть стати тими медіаторами, котрі

допоможуть людині використати особистісний ресурс та можливості громади (найближчого соціуму) для подолання труднощів за умови озброєння цих фахівців відповідними психологічними знаннями та навиками. На сьогодні, коли активно впроваджуються принципи адресності та індивідуального підходу, брак соціально-психологічних знань у спеціалістів значно знижує ефективність надання соціальних послуг окремим категоріям громадян і дієвість соціальної роботи взагалі.

По-друге, гострота ситуації в країні вимагає швидких змін, реагування на запити клієнтів. Ми неодноразово наголошували (див. наприклад [4]) на необхідності запроваджувати посади практичних психологів в соціальних службах, на важливості створення мультидисциплінарних команд, до складу яких входили б не лише соціальні працівники та юристи (що є традиційним для вітчизняної моделі соціальної роботи), але й спеціалісти медичного, педагогічного та психологічного профілю. Тим не менше, ми свідомі того, що сьогодні в державі не так просто запровадити нові моделі організації діяльності соціальних служб. Ось чому використання простих, алгоритмізованих моделей соціально-психологічного забезпечення як специфічної технології соціальної роботи розглядається нами як дієвий спосіб поліпшення ситуації, що склалася.

Також, нарешті, існує проблема наукового обґрунтування та концептуалізації самої психології соціальної роботи як відносно нової галузі соціально-психологічних знань. Це пояснюється тим, що професіоналізація соціальної роботи великою мірою залежить, з одного боку, від розуміння особливостей та механізмів формування, становлення та розвитку особистості, зокрема в скрутних і кризових життєвих обставинах, а з іншого, – від соціально-психологічних складових і наслідків діяльності самих соціальних працівників та соціальних служб. Професійна інтеракція, в основі якої лежать наснаження та наснажуючий вплив на особистість клієнта, потребує ґрунтовної розробки

теоретичних та практичних психологічних засад, що, в свою чергу, допоможе науково адекватно інтерпретувати різноманітні явища та процеси в царині соціальної роботи та зробити професійну інтеракцію більш ефективною та дієвою.

Відтак, праксеологічне наповнення психології соціальної роботи шляхом розробки і впровадження соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг має як практичне, так і теоретичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток концепцій соціально-психологічного забезпечення діяльності тісно пов'язаний з такими галузями як практична, прикладна, соціальна психологія, психологія праці і зумовлюється проникненням психологічної теорії та практики в усі сфери суспільного життя.

Даний напрямок успішно розвивається завдяки дослідженням вітчизняних і зарубіжних авторів, таких як: Д.В. Гандер, М.О. Дмитрієва, М.М. Дорошенко, Л.М. Карамушка, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, С.Л. Леньков, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, Г.С. Нікіфоров, В.С. Новіков, В.І. Осьодло, В.Г. Панок, Н.Ю. Скороходова, В.В. Стасюк, Т.В. Шеломова та інших. Вченими виділяються певні етапи, функції та рівні соціально-психологічного забезпечення, розробляються його концепції, програми та моделі для різних видів діяльності.

На основі аналізу низки доробок [1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 та ін.], ми дійшли висновку, що зміст соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності розглядається науковцями в трьох основних вимірах: 1) як система заходів, що мають на меті вдосконалення, оптимізацію професійної діяльності; 2) як специфічна діяльність, супровід особистості в професії; 3) як процес перетворення особистості, набуття нею нового досвіду, нових якостей, рис тощо. Причому, це перетворення і зумовлене спеціально організованими впливами і супроводом, а сама особистість при цьому має бути достатньо вмотивована.

Особливу роль соціально-психологічне забезпечення відіграє у професіях, які ґрунтуються на тісній взаємодії між

людьми, де є ризики негативного впливу індивідів одне на одного, або у професіях, яким притаманний підвищений рівень відповідальності працюючих. Однією з таких професій і виступає соціальна робота.

Зауважимо, що на сьогодні в Україні цілісна ґрунтовна концепція психологічного забезпечення соціальної роботи ще не розроблена, принаймні в літературі представлені доробки переважно зарубіжних авторів [наприклад, 10 та ін.] щодо деяких аспектів застосування психологічних принципів, теорій і методів у соціальній роботі або ж матеріали про особливості застосування психологічних та/або соціально-педагогічних знань стосовно окремих категорій клієнтів чи щодо вирішення якоїсь групи їх проблем.

Метою даної публікації є висвітлення міркувань стосовно змісту та можливостей застосування авторської концепції та моделі соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи в сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-психологічне забезпечення діяльності спрямоване на вирішення конкретних соціально-психологічних проблем та/або завдань, які постають перед людьми в процесі підготовки та безпосереднього здійснення різних видів соціальної активності. Воно має на меті оптимізацію того виду діяльності, на який направлене шляхом впровадження соціально-психологічних теорій і методів. Ми вважаємо, що соціально-психологічне забезпечення професійної діяльності формується на основі вивчення даного виду діяльності, дослідження суб'єкта праці, формування психологічної системи для цілей професійної орієнтації і професійної підготовки, вивчення суб'єкта пізнання або спілкування.

Зважаючи на те, що соціальна робота як професійна гуманістично орієнтована діяльність базується на суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній взаємодії людей, спрямована на поліпшення скрутної життєвої ситуації клієнтів, недопущення загострення їх проблем та підвищення якості життя в цілому,

дана професія також потребує ґрунтового соціально-психологічного забезпечення.

Концепція соціально-психологічного забезпечення повинна будуватися на основі сучасних теоретичних підходів і передового практичного досвіду і включати систему заходів і методів налагодження взаємодії з людьми, що перебувають у скрутних життєвих обставинах, а також спеціально розроблену концепцію психології менеджменту самих соціальних служб. Вона може розглядатися як комплекс, що поєднує соціально-психологічні положення і моделі, які пояснюють особливості розвитку та становлення особистості, проявів її поведінки, побудови життєвого шляху, самовпливу та впливу інших на особистість та її ситуацію, а також сукупність заходів, які покликані створити сприятливі умови як для виконання професійних обов'язків соціального працівника, так і для вирішення проблем клієнта та його наснаження.

Ми пропонуємо розглядати роль соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи, принаймні, у таких основних умовних «координатах»: клієнт; соціальний працівник; процес і результат взаємодії соціального працівника та клієнта; психологічне забезпечення управління соціальною роботою. Окреме місце посідає використання теоретичних психологічних засад в практиці соціальної роботи.

Безпосередньо сама концепція соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи та розвитку соціальних послуг розглядається нами як сукупність теоретичних положень та розроблених на їх основі практичних моделей діяльності, спрямованих на оптимізацію процесу і результату професійної взаємодії в соціальній роботі соціально-психологічними засобами.

Перелік методологічних принципів соціально-психологічного забезпечення повинен відповідати принципам психології соціальної роботи, і має базуватись на основних методологічних положеннях соціальної та практичної психології, з одного боку, а також теорії та методики соціальної роботи, – з іншого. Важливим також в методологічному аспекті

є використання експериментально-генетичного (генетико-моделюючого) методу наукового пізнання [5], що дозволяє переорієнтувати сучасне розуміння соціальної роботи та соціальних послуг з діяльності по вирішенню проблем клієнтів на діяльність, що сприяє організації розвитку та саморозвитку особистості, яка переживає скрутну життєву ситуацію, з урахуванням унікальності, онтогенетичних особливостей, досвіду, культурно-історичного та соціального контексту життя особистості.

Відтак, основними складовими розробленої нами концепції соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг є:

- теоретичний компонент, що включає доробки стосовно дослідження особистості та особливостей її розвитку і саморозвитку, життєвих ситуацій і соціально-психологічних особливостей клієнтів, соціальних працівників та інших суб'єктів соціальної роботи, а також стосовно побудови ефективної соціально-психологічної взаємодії в межах професійних відносин;

- моделі діяльності, що базуються на врахуванні соціально-психологічних особливостей суб'єктів професійної взаємодії та передбачають сукупність спеціально розроблених соціально-психологічних заходів, форм та видів роботи, спрямованих на ініціювання та підтримку процесів саморозвитку особистості, її наснаження, покращення життєвих ситуацій клієнтів і оптимізацію роботи соціальних працівників шляхом мобілізації різних видів ресурсів;

- сама практична діяльність по реалізації розроблених моделей з метою досягнення позитивних змін і наснаження клієнтів.

Отже, концепція соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг передбачає формування теоретичної складової та створення на її основі певних прикладних моделей, покликаних розв'язувати конкретні завдання соціально-психологічного характеру в межах професійної взаємодії. Основу теоретичної складової концепції складають теорії

розвитку та соціалізації особистості, моделі змін та життєвих ситуацій особистості, а також концепції наснаження в контексті соціальної роботи та соціальних послуг. Ось чому соціальна допомога та послуги на практиці мають спрямовуватися не лише на вирішення та пом'якшення проблематики клієнта, а бути орієнтованими, передусім, на покращення скрутної життєвої ситуації в цілому та на недопущення переростання її в критичну чи кризову ситуацію.

Складові соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг дозволяють розуміти діяльність соціальних працівників як вплив на об'єктивні обставини ситуації клієнта (шляхом надання йому соціальних послуг) з тим, щоб не дати загострюватися його проблематиці, та як створення умов для пізнання та розвитку самого отримувача допомоги, мотивування його, спонукання до активності, самонаснаження.

Таким чином, суть концепції соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг полягає в тому, що:

1. Клієнт розглядається як особистість, що розвивається в скрутній життєвій ситуації, і є спроможною перетворювати цю життєву ситуацію на розвиваючу за допомогою соціальної підтримки та послуг. Відтак, клієнт є не просто отримувачем послуг, а має виступати активним суб'єктом взаємодії.

2. Соціальні послуги:

– надаються на підставі вивчення соціально-психологічних особливостей клієнта й об'єктивних і суб'єктивних компонентів його життєвої ситуації;

– розглядаються не стільки як вирішення проблем за клієнта, а як створення умов для його розвитку та саморозвитку. Тому основний вплив при наданні соціальних послуг має здійснюватися не лише на подолання проблем клієнта, а задля покращання його скрутної життєвої ситуації в цілому;

– мають розвиватися на основі моделювання професійної взаємодії з клієнтом, кінцевою метою якої є наснаження та розвиток особистості клієнта.

3. Для забезпечення ефективності надання соціальних послуг важливо враховувати взаємні впливи клієнта і

соціального працівника. Для мінімізації негативного впливу в ході професійної взаємодії важливо використовувати соціально-психологічні моделі забезпечення діяльності фахівців, які надають соціальні послуги.

Говорячи про створення моделей соціально-психологічного забезпечення розвитку соціальних послуг варто враховувати, що ці моделі мають на меті оптимізувати процес створення, надання та вдосконалення послуг за рахунок використання соціально-психологічних засобів. В соціально-психологічному та контексті нашої концепції, надання соціальних послуг можна охарактеризувати як процес, що, з одного боку, дозволяє зменшувати соціальну залежність особистості, підтримувати та розвивати її самостійність і відповідальність, сприяти саморозвитку, а з іншого, – як процес, що сприяє інтеграції індивіда в соціум, його успішній соціалізації, ресоціалізації та адаптації. Відтак, соціально-психологічне забезпечення цього процесу має вирішувати наступні блоки запитань: Кому надається послуга? Яких змін у життєвій ситуації клієнта ми хочемо досягти і на яких проблемах сконцентрувати особливу увагу? Який соціально-психологічний зміст послуги і яких заходів потребує її впровадження/здійснення? Які психологічні та соціально-психологічні інструменти потрібні для реалізації послуги та досягнення позитивних результатів? Які умови та критерії ефективності, дієвості професійної взаємодії в процесі надання даної послуги? Які впливи відчувають на собі клієнти та фахівці внаслідок професійної взаємодії? Дещо деталізуємо дані положення.

Перший блок передбачає дослідження особистості клієнта, особливостей його розвитку, соціалізації, соціальні характеристики і проблематику як представника певної соціальної групи, аналіз індивідуальних особливостей і якостей, вивчення складових життєвого досвіду, світогляду тощо.

Для відповідей на запитання другого блоку важливо дослідити життєву ситуацію клієнта, його соціальні зв'язки, обставини життя, ставлення до особи з боку інших та контекст, за якого розвиваються події. На основі чого робляться висновки про

необхідність і напрямок змін у кожному конкретному випадку, окреслюється група проблем, на вирішення яких спрямовується основна активність, а також визначаються основні складові складної життєвої ситуації, які мають бути змінені.

Третій блок включає розробку плану дій та визначення змісту роботи, а також передбачає об'єктивацію та актуалізацію ресурсів, які мають бути залучені та мобілізовані для реалізації запланованих змін. Наголос робиться на особистісних ресурсах та можливостях групи, спільноти, а також на потенціалі людських взаємин. В разі потреби плануються шляхи залучення інших спеціалістів, вказується на необхідності виконання посередницьких функцій з боку психологів і соціальних працівників.

Інструментальний (четвертий) блок моделі соціально-психологічного забезпечення включає визначення тих соціально-психологічних форм і методів роботи, які є доречними в даній ситуації. Обґрунтовується їх доцільність, валідність, зручність у використанні. В разі потреби, створюються додаткові інструменти чи їх змістовне наповнення (наприклад, розробляються тренінги, плани бесід, інтерв'ю, технології супроводу, втручання тощо).

П'ятий блок повинен містити перелік і опис тих критеріїв, аналіз яких засвідчить про досягнення запланованих змін у життєвих ситуаціях та дасть змогу визначити якість, ефективність, дієвість даної послуги. В цьому аспекті особливого значення набуває розробка системи вимірювання діяльності з надання соціальних послуг, а також оцінка професійної відповідності фахівців.

Нарешті, в межах вирішення завдань шостого блоку важливим є оцінка здійснених впливів в межах професійної взаємодії. Йдеться як про перегляд ситуації клієнта після соціальної підтримки та отримання послуг, дослідження стану його проблематики і досягнутих змін. Так і про стан фахівця, який надавав послуги та допомогу, і про наслідки (позитивні чи негативні) професійних впливів на його життєву ситуацію, психологічне здоров'я, професійний досвід тощо.

Підсумовуючи, можна виділити наступні умовні блоки моделі соціально-психологічного забезпечення розвитку і надання соціальних послуг:

1. Інформаційно-діагностичний блок (збір інформації про соціально-психологічні особливості клієнта, умов його розвитку і становлення, проблематизація його життєвої ситуації, вивчення соціальних зв'язків тощо).

2. Прогностичний блок (визначення можливих напрямків розвитку ситуації клієнта, прогнозування змін).

3. Блок планування та мобілізації ресурсів (підбір відповідного діагностованій проблематиці змісту послуг, складання плану заходів соціально-психологічного впливу, пошук та актуалізація ресурсів особистості, формулювання основних стратегій поведінки в даній складній ситуації).

4. Інструментальний блок (підбір та/або створення соціально-психологічного інструментарію для надання спланованих послуг, обґрунтування його доцільності).

5. Блок вимірювання діяльності по наданню соціальних послуг (передбачає моніторинг процесу надання соціальних послуг, визначення їх дієвості, якості, відповідності стандартам тощо).

6. Блок оцінки отриманих результатів і змін внаслідок впровадження послуги (включає фіксацію отриманих результатів і змін, передбачає визначення подальшої стратегії).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Важливі завдання, що стоять сьогодні перед соціальними працівниками, вимагають підвищення рівня їх психологічної компетентності, зокрема стосовно особливостей особистості клієнта, що має проблеми, виокремлення та/або створення набору психологічних інструментів для використання їх у соціальній роботі, а також пояснюють актуальність створення системи всебічного, організованого на єдиних методологічних і організаційних принципах соціально-психологічного забезпечення функціонування соціальних служб.

Запропоновані нами концепція та модель соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи дозволяють адекватно вирішувати проблеми, пов'язані з необхідністю «психологізації» системи надання соціальних послуг та допомоги багатьом категоріям громадян.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник / Карамушка Л. М. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
2. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічне забезпечення діяльності соціальної служби / Н. Л. Коломінський // Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування та ефективного функціонування. Матеріали науково-практичної конференції. 12 травня 2005 року, м. Черкаси. / Ред. кол.: В. В. Москаленко, Н. І. Кривоконь, Н. М. Дембицька. – К.: Фенікс, 2005. – С. 34.
3. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
4. Кривоконь Н. І. Розвиток теоретико-практичних засад соціальної роботи як важливий чинник удосконалення діяльності соціальних служб в Україні / Н. І. Кривоконь // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VII. – Вип. 9. – С. 149–155.
5. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко – К.: ООО «КММ», 2006. – 240 с.
6. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
7. Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні / В. Г. Панок // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ/ За ред. С. Д. Максименка. Т. XIII, част. 1 – К., 2011. – С. 309–318.
8. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / [под ред. Г. С. Никифорова.] – СПб.: Изд-во Петербург. ун-та, 1991. – 153 с.

9. Шеломова Т. В. Социально-психологическое обеспечение деятельности менеджера: Дис...канд.психол.наук: 19.00.05 / Т.В. Шеломова. – Москва, 2001. – 147 с.

10. Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi. Techniques and Guidelines for Social Work Practice. / Bradford W. Sheafor, Charles R. Horejsi. – Boston, 2008. – 340 p.

Н.И. Кривоконь

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ «ПСИХОЛОГИЗАЦИИ» СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье обосновывается необходимость более широкого внедрения психологических основ в практику социальной работы в Украине. Рассматриваются возможности социально-психологического обеспечения для оптимизации социальных услуг лицам, находящимся в трудных жизненных обстоятельствах. Представлены разработанные автором концепция и модель социально-психологического обеспечения развития социальных услуг. Приведено обоснование и краткий анализ основных содержательных блоков модели, позволяющей осуществлять социально-психологическую поддержку личности в ходе социальной работы.

Ключевые слова: *личность в трудной жизненной ситуации, психология социальной работы, социально-психологическое обеспечение.*

N. Kryvokon

THE ROLE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK «PSYCHOLOGIZATION»

The necessity of wider introduction of psychology in the social work practice in Ukraine is shown in the article. One of the ways of optimization of social services under conditions of social crisis is deepening psychological foundations of social work that defined by queries regarding to the introduction of personal, targeted approaches to this type of activity, sharp increase in the number of customers, needs of the humanization the society and etc. Models of psychological support are oriented to get a scientifically based data on the causes, factors and effects of problems in the development process and life of individual. The possibilities of social and psychological support to optimize social services for persons who are in difficult circumstances are researched. The concept and model of socio-psychological support of social services developed by author are presented. It is concluded that the developed materials of social-psychological support of social work permit to solve adequately the problems associated with the need of "psychologization" the system of social services for many categories of citizens.

Keywords: *personality in a crisis situation, psychology of social work, social-psychological support.*

Надійшла до редакції 21.06.2015 р.

УДК 159.99 : 141.319.8

ХАРЧЕНКО Анжела Станіславівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ТВОРЧА СКЛАДОВА ПРИНЦИПІВ СУЧАСНОГО ГУМАНІЗМУ В ОСВІТІ

У статті зроблена спроба проаналізувати творчу складову принципів сучасного гуманізму, виділених Г.О. Баллом: екологізму, конструктивізму та реалізму, толерантності, діалогізму, медіаційності, раціоналізму (гармонійного), орієнтованості на культуру, особистісної орієнтації (орієнтації на цілісну людину), моральності і гармонійності. Вказано, що творчість є потужним ресурсом збагачення гуманізму. Обґрунтовано перспективний напрям дослідження – розробку психологічної концепції творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: *гуманізм, гуманізація освіти, принципи гуманізму, творчість, педагог, творчо-гуманістична спрямованість.*

Постановка проблеми. Сучасний гуманізм пройшов багатовіковий історичний шлях. Його становлення пов'язане з поширенням загальнолюдських цінностей. Гуманізм спрямований на розв'язання військових і соціальних конфліктів, підвищення якості життя суспільства. Сьогодні гуманізм визначається як ідейно-філософська платформа розвитку людства. Суть сучасного гуманізму полягає у визнанні людини найвищою цінністю, в піднесенні її особистої гідності, турботі про людину й дотриманні її прав на свободу, щастя та прояв власних здібностей, «... на вільну й відповідальну участь у житті світу й суспільства» [5, с. 73], а також утвердженні її творчого призначення у світі [15].

Науковці різних галузей відзначають, що сучасне світове співтовариство переживає процес соціальної трансформації, переходу від індустріального до постіндустріального інформаційного суспільства; формуються якісно нові принципи організації життя і діяльності людей. Відбувається збереження

цілісності світу, підсилюється взаємозв'язок різних сторін життя, проте істотно підвищується динамізм змін, що призводять до зниження стабільності і можливості поступового розвитку. У світі стають дедалі розповсюдженими ситуації, що передбачають нестандартні рішення і вимагають творчого підходу до їх прийняття.

І.М. Борзенко, В.О. Кувакін та Г.О. Кудишина підкреслюють: «Особлива місія гуманізації людини і суспільних відносин лежить на тих, хто завтра прийде до школи та інші освітні установи країни і буде навчати школярів і студентів основоположним цінностям особистого й суспільного буття, хто буде вчити їх тому, як гідно реалізувати людський потенціал і адекватно зустріти майбутнє, його виклики, його радості і загрози» [5, с. 384-385]. Сучасне суспільство потребує педагогів, які мають творче мислення і володіють способами перетворення навколишньої дійсності.

Як свідчать результати нашого дослідження, педагогічна освіта в Україні не повною мірою задовольняє ці потреби суспільства. В ній мають поширюватися процеси гуманізації, які сприяють розвитку творчої особистості. Це зумовлює потребу у новому осмисленні принципів сучасного гуманізму в освіті, з посиленням значущості їх творчої складової. Адже формування творчо, гуманістично спрямованої особистості майбутнього педагога має здійснюватися, враховуючи науково обґрунтовані засади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні інтерпретації гуманізму представлені в працях А.І. Арнольдова, В.В. Бібіхіна, І.М. Борзенка, В.К. Дудишевої, М.Б. Конашева, В.О. Кувакіна, Г.О. Кудишиної, М.К. Мамардашвили, А.П. Назаретяна, С.В. Перевезенцева, О.В. Петрихіна, К.В. Решетнікової, В.О. Рибіна, В.М. Шилова та інших дослідників.

Ідеї гуманізації сучасної освіти визначені в працях Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Балла, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, В.Й. Бочелюка, Н.І. Жигайло, В.В. Зарицької, С.Д. Максименка, О.Б. Орлова, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалки, М.В. Савчина,

В.А. Семиченко, І.С. Якиманської, Т.С. Яценко та інших психологів.

Проблемі гуманістичної спрямованості особистості присвячені дослідження психологів і педагогів О.А. Аленинської, Г.О. Балла, І.Д. Беха, В.П. Бездухова, Н.О. Бочаріної, Т.М. Данилової, С.П. Іванової, С.М. Колкової, Ю.М. Кулюткіна, О.М. Лисенко, Н.В. Нерух, М.О. Поляніна, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалки, В.А. Семиченко, О.М.Смищенко, Г.С. Сухобської, Т.В. Титаренко, Н.В. Чепелевої, С.В. Яремчук, Г.Н. Яришевої та інших.

Особливості творчого розвитку і творчої спрямованості особистості розкриваються в працях Д.Б. Богоявленської, А.В. Брушлинського, В.М. Дружиніна, В.А. Кан-Калика, О.Г. Ковальова, О.Н. Лука, С.Д. Максименка, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, В.С. Юркевич та інших психологів.

Принципи сучасного гуманізму, гуманізації педагогічного процесу розробляли Ш.О. Амонашвілі, І.М. Борзенко, О.Б. Євладова, М.Г. Іванов, В.О. Кувакін, Г.О. Кудишина, Є.М. Шиянов та інші. Психологічний аналіз принципів сучасного гуманізму пропонує Г.О. Балл [1]. Проте їхня творча складова залишається поза увагою психологів.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі творчої складової принципів сучасного гуманізму в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «принцип» (з лат. «principium» – основа) означає першопочаток, керівну ідею, основне правило поведінки тощо.

Г.О. Балл [1] розкриває суть таких принципів сучасного гуманізму: екологізму, конструктивізму і реалізму, толерантності, діалогізму, медіаційності, раціоналізму (гармонійного), орієнтованості на культуру, особистісної орієнтації (точніше, орієнтації на цілісну людину), моральності і гармонійності. Розглянемо докладніше особливості творчої складової цих принципів в освіті.

Принцип екологізму, за Г.О. Баллом, розуміється як спрямованість на збереження умов «коеволюції людини і

Природи». Він «... передбачає гармонійне поєднання глобалізму (тобто чіткого усвідомлення глобальних закономірностей, тенденцій і небезпек та здійснення, на базі такого усвідомлення, системних дій) і локалізму – поважання і врахування локальних особливостей, цінностей та інтересів» [2, с.19].

Вирішення багатьох екологічних проблем вимагає нешаблонного, творчого мислення. Творчий аспект екологічного мислення є його характерною рисою. Психологи зазначають, що екокультурна неспроможність вчителя перешкоджає формуванню творчої екоцілісної особистості.

Також, слід зазначити, що українська нація, яка формується в умовах глобалізації, вирізняється своєрідними психологічними особливостями і менталітетом, що є важливими чинниками збереження її самобутності. М. Обушний вважає: «Інтеграція різних народів може мати ... позитивний результат у контексті формування як етнічних, так і загальнолюдських ментальностей» [17, с. 119].

Усвідомлення педагогом єдності людства та визнання різноманіття його культурних і соціальних форм взаємодії є необхідним, щоб орієнтуватися в просторі, сформованому глобалізацією.

Розглядаючи український менталітет, учені виокремлюють у ньому схильність українців до різних форм творчості («...глибоко позитивних форм творчості й активності», за Д.І. Чижевським; прагнення до творчості, за М.І. Пірен тощо).

Конструктивізм, як принцип гуманізму, передбачає активне ставлення до світу, готовність впливати на нього, керуючись гуманістичними цінностями). Конструктивізмі поєднується з реалізмом, суть якого полягає у поважанні об'єктів такими, якими вони є, із притаманними їм закономірностями).

Конструктивістський світогляд включає «... орієнтацію свідомості й діяльності на майбутнє» [2, с. 19], що «... не передбачає байдужості до сьогоденних здобутків і прикращів й аж ніяк не заперечує шанування традицій, національної пам'яті та підтримання неперервності духовної культури» [Там само, с. 19].

Б.І. Коротяєв вважає, що « ... В основі будь-якої творчої діяльності лежить прогноз – передбачення, передбачення її можливих результатів ... І тому творча діяльність немислима без усвідомлення мети пошуку, без активного відтворення вивчених знань, без інтересу до поповнення відсутніх знань з готових джерел, до самостійного пошуку, нарешті, без уяви та емоцій» [14, с. 5].

Прогностичні здібності вчителя виявляються у передбаченні ним наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, в умінні прогнозувати розвиток його якостей. Здібність до прогнозування включена у всі функції вчителя, від неї залежить їх ефективне виконання.

Толерантність як принцип сучасного гуманізму на думку Г.О. Балла, «...наполягає на повазі до інтересів, прагнень, думок суб'єктів (різного рівня), з якими відбувається взаємодія... йдеться лише про презумпцію прийнятності: саме неприйнятність тих чи інших поглядів чи дій вимагає обґрунтування» [2, с. 22].

Однією з найважливіших функцій толерантності є забезпечення можливості творчого перетворення навколишньої дійсності. Завдяки толерантності створюються умови для безпечного прояву творчої активності та творчого самоствердження людини.

Обґрунтовуючи творчо-діяльнісний характер толерантності, О.В. Бузгалін переконаний, що вона являє собою «креатосферу – сферу спів-творчості Людини ...» [7, с. 23]. Така толерантність передбачає відкритий діалог суб'єктів та їх суб'єкт-суб'єктні відносини, що ґрунтуються на рівноправ'ї, повазі, поліфонуванні. Відмінною особливістю такого діалогу є те, що людина розглядає будь-яку навколишню її реальність (природу, інших людей) як цінність. У цьому діалозі, як спів-творчості, подоланні виниклих суперечностей унікальних, неповторних особистостей, народжується толерантність, товариство і солідарність, дружба і любов [12].

Креативність як універсальна пізнавальна здатність до творчості допомагає вчителю цікавитися позиціями інших

людей, використовувати переваги і уникати негативних сторін у взаємодії з ними, знаходити взаємоприйнятні шляхи розв'язання проблем, творчо організувати співпрацю.

І.С. Якиманська [23] зазначає, що вихованням толерантної особистості нового часу неодмінно має бути педагог з високим інноваційним потенціалом як сукупністю соціокультурних і творчих характеристик особистості, що виявляється в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність. Вона включає до інноваційного потенціалу педагога бажання й можливість розвивати свої інтереси та уявлення, шукати власні нетрадиційні вирішення проблем, сприймати й творчо втілювати вже існуючі нестандартні підходи в освіті.

За Г.О. Баллом [1], принцип діалогізму передбачає змістовну взаємодію між партнерами і між позиціями, які вони відстоюють. Діалог визначається не тільки як форма спілкування, учасники якого обмінюються висловлюваннями і репліками, але й як тип взаємин індивідуальних або групових суб'єктів.

Обґрунтовуючи стратегію діалогу як найбільш продуктивну і гуманістичну у соціально-особистісному впливові, Г.О. Балл [1] виділяє своєрідні діалогічні універсалиї: повагу до партнера; повагу до себе; прийняття партнера таким, яким він є, та орієнтацію на його вищі досягнення (реальні або можливі); конкордатність (згода учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей); толерантність як презумпція можливого прийняття партнера або його погляду, погляду, позиції; можливо більш повного використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу у «великі діалоги», за допомогою яких культура функціонує і розвивається.

Психологи і педагоги визнають творчий, пошуковий, дослідницький характер діалогу. В діалозі вчитель і учні включаються в спільний безперервний пошук особистісних смислів, які стають рушійною силою освітнього процесу. Учитель і учні перетворюються на активних співдослідників і співтворців освітнього процесу, який має особистісний смисл і в

межах якого розвиваються рефлексивні процеси обох сторін [22].

Медіаційність – принцип сучасного гуманізму, – розуміється як «...знайдення й використання опосередкувальних ланок (медіаторів), які дозволили б конкретним змістам, обстоюваним учасників діалогу...постати компонентами цілісної системи, прийнятної для вказаних учасників (бодай як основа для подальших діалогів)» [2, с. 22].

Медіація відкриває нові підходи та шляхи подолання складних і конфліктних ситуацій між учасниками освітнього процесу. На думку С.О. Оборотової, «... педагог стає тим самим посередником (медіатором), який, грамотно регулюючи процес конфлікту, м'яко підводить сторони до його вирішення. Шкільна медіація виходить з того, що конфлікт містить у собі надію на поліпшення і зміну ситуації, на правильне розуміння проблеми, прийняття сторонами одне одного. Таке творче ставлення до конфлікту зазвичай допомагає виробити конструктивне рішення» [16, с. 61].

Творчий підхід до розв'язання конфлікту виявляється у виконанні таких мисленневих дій, результатом яких є знаходження неординарного способу, враховуючи особливості ситуації та особистість опонента. В такому разі змінюється ставлення до ситуації: стає можливим погляд на проблему з різних точок зору, творче переосмислення ситуації, здійснення неупередженої оцінки, формулювання висновків та обрання конструктивного шляху для вирішення конфліктної ситуації. Вище згадану послідовність і складають етапи нестандартного підходу у розв'язанні конфліктів, що, врешті решт, зумовлює неочікуваний та ефективний спосіб вирішення проблеми [10].

Наступним принципом сучасного гуманізму є раціоналізм (гармонійний). Він передбачає як визнання інтелектуальної культури одним із найважливіших її надбань, максимальне його використання, так і опору на гармонійний інтелект. Причому гармонійний інтелект не зводиться до стандартизованих (і завдяки цьому легко піддається технологізації) варіантів, відомих під назвою розсудку, а постає як творчий, готовий до

роботи з протиріччями діалектичний розум. Також він налаштований на можливо більш повне і глибоке охоплення світу з подоланням тимчасових, просторових і змістових обмежень. І, врешті рещт, в) являє собою єдність дискурсивних та інтуїтивних складових [1].

Однією з функцій інтелектуальної культури визнається формування особистості, яка мислить творчо, що виявляється особливо важливим у сучасних умовах. Адже людина, що має навички творчого мислення, не тільки більше затребувана в силу своєї конкурентоспроможності, а й максимально задовольняє пріоритетну вимогу постійного саморозвитку особистості [11].

У сучасній психології інтелект визначається і як вияв власне мисленнєвої активності, і як інтеграція всіх пізнавальних процесів. На думку М.О. Холодної [20], ця інтеграція процесів у структурі інтелекту проходить під переважним організуючим впливом мислення. Інструментом цієї інтеграції, засобом систематизації і взаємовключення психічних функцій одна в одну є творче мислення, як вища форма мислення [21].

Психологічні особливості творчого педагогічного мислення вивчали В.А. Кан-Калик, М.М. Кашапов, Т.Г. Кисельова, О.В. Коточігова, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, Г.В. Лейбіна, А.К. Маркова, Г.С. Сухобська та інші психологи. Творче педагогічне мислення визначається як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога. Причому воно характеризується параметрами: «відкритість» педагога зовнішньому світу, здатність до «виходу за межі» вихідного рівня психічного забезпечення діяльності тощо. Також у дослідженнях показано, що у міру професіоналізації педагогічного мислення збільшується його надситуативна складова. Творчість виявляється здебільшого на надситуативному рівні.

За Г.О. Баллом [1; 2], важливим принципом сучасного гуманізму є орієнтованість на культуру, гармонійне використання її надбань. Він вважає, що культура (в найбільш

широкому розумінні) має розглядатися як сукупність тих засобів і результатів діяльності окремих людей, їхніх спільнот і людства в цілому, які забезпечують дві головні функції: функцію соціальної пам'яті (репродуктивно-нормативну) і функцію соціально значущої творчості (діалогічно-творчу).

Творчість розвивається в певній культурі, проте, й сама культура є продуктом творчої діяльності. На думку Д.Б. Богоявленської [4], креативність передбачає породження культурно значущих, суспільно корисних рішень, і тільки такий оригінальний продукт, який відповідає критеріям культурної адекватності, може бути показником творчості.

В.М. Дружинін [9] переконаний, що поза культурною значущістю продукту діяльності ця діяльність не може вважатися творчістю. Джерелом новацій і важливим фактором розвитку певної культури є творча діяльність.

Педагог, як носій культури, що творчо використовує її надбання, може забезпечити підготовку майбутніх висококваліфікованих спеціалістів різних галузей науки, культури й освіти.

Наступним принципом сучасного гуманізму, за Г.О. Баллом [1], є особистісна орієнтація (орієнтація на цілісну людину), котра передбачає установку на всебічне сприяння гармонійному розвитку людей, на підвищення ступеня їх особистісної свободи (в єдності з особистісною надійністю).

Стосовно освіти орієнтація на цілісну людину включає ретельне врахування ендопсихічних властивостей кожного учня, а також такий вплив на його екзопсихічні характеристики, які сприяють залученню до культури [1].

Як зазначає В.В. Рибалка, особистісний підхід «..повинен базуватися на цілісному уявленні про творчу особистість як систему певних психічних властивостей індивіда і що формуються у спілкуванні та творчій діяльності. Цій системі притаманна певна психологічна структура психічних якостей, здібностей, що взаємопов'язані між собою та утворюють певну порівняльну, ієрархічну організацію. ... При виявленні та розвитку творчої особистості слід орієнтуватися не тільки на

окремий інтелектуально-творчий потенціал індивіда, а й на цілісний творчий потенціал особистості або творчий особистісний потенціал людини» [19, с. 6].

Згідно принципу моральності, виокремленому Г.О. Баллом [1], заохочується така поведінка індивідуальних і колективних суб'єктів, у мотивуванні якої відіграють істотну роль схвалювані культурою норми людського співжиття (моральні норми), які регулюють поведінку людини в суспільстві. Вони вказують ті межі, за якими поведінка людини стає аморальною. Гуманізм, як вимога сучасної епохи, визначає норми моралі.

Психологи вбачають тісний зв'язок морального і творчого розвитку людини (Д.Б. Богоявленська, І.М. Киштимова, В.Д. Шадриков та інші). Визнаючи цей зв'язок, І.М. Киштимова уточнює: «Актуалізація креативності передбачає розвиток особистісного сенсу, який має моральну природу і вищий рівень якого позначений як духовний. Етичний сенс характеризує ставлення людини до іншої людини й суспільства у цілому – етичне ставлення» [13, с. 8-9].

На думку Б.С. Братуся [6], «морально-ціннісна площина» існування особистості визначається смислами і визначає їх. Зв'язок креативності й моральності зумовлений їх спільним джерелом детермінації – особистісними смислами. Згідно постулату про ієрархічну рівневу будову смислової системи, чим вище рівень особистісного сенсу, тим, відповідно, вищим є й його моральний рівень, спрямованість його діяльності на благо. Це судження є правомірним щодо рівневої диференціації смислів на підставі ставлення до іншого: егоцентризм, групоцентризм, гуманізм, духовність.

А.В. Донцов [8] вважає, що творчість вчителя зумовлена моральною та соціально-культурною сутністю педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку інтелектуально освіченого та морально здорового підростаючого покоління. Основною критеріальною оцінкою педагогічної діяльності вчителя, на його думку, є наслідки, до яких вона приводить окрему підростаючу особистість, соціальні спільноти і все

людство у виборі пріоритетів та перспектив свого подальшого розвитку та їхнього співвідношення з суспільним благом. «Тому етичний сенс формування творчого потенціалу вчителя як провідного елементу його моральної культури полягає у визначенні найбільш пріоритетних моральних соціально-зумовлених цілей і завдань удосконалення системи освіти у відповідності до найбільш актуальних проблем становлення суспільства» [Там само, с. 24]. Крім цього, «... соціально-етична зумовленість творчої діяльності педагога полягає і в тому, що, вивчаючи творчу спадщину своїх попередників, він намагається створити нові більш досконалі напрямки розробки різних педагогічних систем і технологій, спираючись на моральний і соціально-культурний досвід минулих поколінь» [Там само, с. 24].

Пов'язуючи розвиток креативності з інкультурацією, І.М. Киштимова [13] доводить, що чим вищий рівень креативності, тим більшою мірою креативний акт не залежить від мотивів соціальної значущості. Але оскільки невисокий рівень розвитку особистісних смислів також може бути виражений у креативному акті, то мотивацію престижності не можна вважати перешкодою актуалізації креативності. Проте психологи і педагоги переконані, що творчість у діяльності педагога виявляється тоді, «... коли в дію вступають соціально зумовлені моральні мотиви: почуття обов'язку, любов до професії, бажання творити добро, прагнення до самоствердження і набуття певного соціального статусу, до визнання успіхів з боку оточуючих і громадськості, прагнення творити за законами краси, бажання відчутти моральне задоволення від результатів педагогічної праці тощо» [8, с. 26].

Принцип гармонійності, згідно з Г.О. Баллом [1], дозволяє розглядати різнобічність, взаємну відповідність її підсистем і цілісність як сторони гармонійності системи «цілісна людина».

Дослідження співвідношення творчості й цілісності особистості представлені Б.Г. Ананьєвим, І.О. Беляєвим, М.С. Каганом, Л.Н. Коганом та іншими науковцями. Так, І.О. Беляєв [3] визнає творчість такою формою становлення

індивідуальної цілісності людини, що є виявом духовного змісту цього процесу. «Через творчість індивід знаходить унікальну, справді людську якісну визначеність, ототожнює себе з самим собою як природно соціально духовною цілісністю, стаючи істотою, здатною вибудовувати гармонійні відносини з доступними фрагментами Світу й долучатися до таємниць буття» [3 с. 61].

Г.Є. Пазекова і Н.Є. Єліванова [18] вказують, що досягнення високого ступеня гармонії дозволяє людині зайнятися творчою працею, гармонізувати навколишній світ, створювати безконфліктне середовище навколо себе і людей – творити добро і реалізуватися як людині. За таких умов вона стає гармонізатором, джерелом життя.

Розвивальне й творче освітнє середовище здатна створити особистість, яка перебуває в гармонії з собою, іншими людьми і світом, що є результатом позитивного досвіду їх перетворення. Педагог як гармонійна особистість може отримувати задоволення від діяльності, яку виконує, має оптимальний рівень працездатності, активності й креативності, бажання вдосконалюватися. Таким чином, гармонійність особистості педагога є підґрунтям для вияву його творчих здібностей у професійній діяльності, сприяє створенню комфортних умов для його професійної діяльності і зміцнення здоров'я.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, здійснений аналіз наукової літератури дозволяє виявити зв'язок творчості з ідеєю гуманізації, а також розглядати творчу складову в принципах сучасного гуманізму. Можна стверджувати, що творчість є потужним ресурсом збагачення гуманізму. Скерувавши увагу психологів і педагогів на творчій складовій принципів сучасного гуманізму можливо підвищити якість підготовки фахівців, сприяти їх творчому саморозвитку.

Перспективним напрямом дослідження є розробка психологічної концепції творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога. Слід зазначити, що в розробці цієї проблеми є доволі потужний теоретичний доробок.

Проте в опублікованих роботах із психології не отримав достатньо повного висвітлення ряд принципових питань. До них відносяться проблеми філософсько-психологічного осмислення та розвитку творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога. Також важливими питанням є розробка психологічної концепції творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога, де системно й достатньо повно було б здійснено обґрунтування її структури та рівнів. Потребують ретельного вивчення психологічні особливості розвитку творчо-гуманістичної спрямованості студентів педагогічних спеціальностей (зокрема, виявлення відмінних та спільних рис у змістовій структурі й рівнях її сформованості), вивчення зв'язку між рівнем сформованості творчо-гуманістичної спрямованості і показниками ефективності навчальної діяльності студентів, а також виявлення типів творчо-гуманістичної спрямованості студентів-майбутніх педагогів. Без вивчення цих питань неможливо визначити теоретико-методологічні засади, принципи формування творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутніх педагогів, розробити та апробувати програму її формування.

Вивчаючи дану проблему, у подальших дослідженнях ми вважаємо за необхідне здійснити більш глибоке і докладне вивчення творчо-гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога, її структури, рівнів та типів. Особливе значення надаватиметься аналізу способів виявлення творчо-гуманістичної спрямованості особистості студентів педагогічних спеціальностей у період їх навчання у виші, що відкриває великі можливості для її формування.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : наук. вид. / Г. О. Балл; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Всеукр. громад. орг. «Асоц. гуманіст. психології». – 2-ге вид., доповн. – Житомир : Волинь: Рута, 2008. – 232 с.
2. Балл Г. Система принципів раціогуманізму / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – №4(46). – С.16-32.

3. Беляев И. А. Творчество как форма становления индивидуальной целостности человека / И. А. Беляев // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – №10(116). – С.57-61.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Диана Борисовна Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
5. Борзенко И. М. Основы современного гуманизма : Учебное пособие для вузов / Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудишина А. А. – М. : Российское гуманистическое общество. – 2002. – 389 с.
6. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности / Б. С. Братусь // А. Н. Леонтьев и современная психология : [сб. статей памяти А. Н. Леонтьева / ред. А. В. Запорожец и др]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С.212-220.
7. Бугалин А. В. Диалектика: реактуализация в мире глобальных трансформаций / А. В. Бугалин // Вопросы философии. – 2009. – №5. – С.20-35.
8. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. Монографія / А. В. Донцов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
9. Дружинин В. Н. Варианты жизни : очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2010. – 155 с.
10. Звіт про науково-дослідну роботу «Теоретико-методологічні основи реалізації культуротвірної функції психологічної науки» (заключний) / Керівник НДР доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України завідувач лабораторії методології і теорії психології Балл Г. О.– К., 2014. – 43 с. – Протокол вченої ради Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України № 11 від 25.12. 2014.
11. Иванова В. П. Феноменология интеллектуальной культуры: общие характеристики / В. П. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – Вып. № 334. – С.132-137.
12. Касьянова Е. И. Феноменологический анализ сущностных аспектов категории «толерантность» / Е. И. Касьянова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2010. – Вып. № 4. – С.63-71.
13. Коротяев Б.И. Учение - процесс творческий : Кн. для учителя : Из опыта работы / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1989. – 158 с.
14. Кувакин В. Современный гуманизм / В. Кувакин // Высшее образование в России – 2002. – №4. – С.41-54.

15. Кыштымова И. М. Креативность и нравственность: о детерминантах творческого процесса / И. М. Кыштымова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №5. – С.3-9.
16. Оборотова С. А. Технология медиации в урегулировании школьных конфликтов и формировании профессиональной культуры современного учителя / С. А. Оборотова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – Вып. №6. – С.59-62.
17. Обушний М. Менталітет українців у цивілізаційному вимірі [Електронний ресурс] / М. Обушний // Українознав. альм. – Київ, 2013. – Вип.11. – С.119–122. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ukralm_2013_11_36.pdf.
18. Пазекова Г. Е. Психологическая гармония личности как детерминанта здоровья / Г. Е. Пазекова, Н. Е. Еливанова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т.16. – №4. – С.227-230.
19. Рибалка В. В. Психологічна характеристика творчості, творчої особистості та сутність особистісного підходу : до вивчення і розвитку творчого потенціалу в наукових працях К. А. Тимірязєва, П. К. Енгельмейєра, Я. О. Пономарьова, І. М. Семенова, В. В. Давидова й К. К. Платонова / В. В. Рибалка // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №3. – С.1-7.
20. Холодная М. А. Психология интеллекта : Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
21. Чернецкая Н. И. Творческое мышление как высшая форма мышления / Н. И. Чернецкая // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – Вып.№2. – С.257-263.
22. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании / Е. Н. Чеснокова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005.– Т.5. – Вып.№12.– С.71-83.
23. Якиманская И. С. Личностная толерантность в условиях дополнительного образования: сущность и возможности влияния [Електронний ресурс] / И. С. Якиманская // Воспитание толерантности и профилактика экстремизма. – Режим доступу : http://bank.orenipk.ru/Text/t43_26.htm

А.С. Харченко

ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИНЦИПОВ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье сделана попытка проанализировать творческую составляющую принципов современного гуманизма, выделенных Г. О. Баллом: экологизма, конструктивизма и реализма, толерантности, диалогизма, медиационности, рационализма (гармонического), ориентированности на культуру, личностной ориентации (ориентации на целостного человека), моральности и гармоничности. Подчеркнуто, что творчество является мощным ресурсом обогащения гуманизма. Обосновано перспективное направление исследования – разработка психологической концепции творчески-гуманистической направленности личности будущего педагога.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, принципы гуманизма, творчество, педагог, творчески-гуманистическая направленность.

A. Kharchenko

THE CREATIVE COMPONENT OF THE PRINCIPLES OF MODERN HUMANISM IN EDUCATION

In the article an attempt to analyze the creative component of the principles of modern humanism (by G. Ball) is made. The essence of modern humanism consists in recognition of person as the greatest value, in getting up of his or her personal dignity, in concern about a man and observance of his rights for freedom, happiness and expression of his own abilities, for free and responsible participating in life of the world and society, and also in establishment of his or her creative purpose in the world. It is proved that creatively and humanistically oriented teacher admits the value of personality, possibilities and capabilities of pupils (students); stimulates collective creative activity on the bases of humane relations and dialogic communication, has the valuable settings, which are oriented to becoming of complete personality of young people. There are the important tasks in the context of the indicated problem: justification of psychological conception of creatively-humanistic orientation of future teacher's personality; the development of model of content structure of creatively-humanistic orientation of future teacher; study of features of development of creatively-humanistic orientation of the students of pedagogical specialities; detection of distinctive and common features in content structure and levels of formation of creatively-humanistic orientation of the students; detection of types of creatively-humanistic orientation of the students; determination of theoretical and metodological bases, principles in formation of creatively-humanistic orientation of future teachers; development and approbation of the program of forming of creatively-humanistic orientation of personality.

Key words: humanism, humanization of education, principles of humanism, creativity, teacher, creative and humanistic orientation.

Надійшла до редакції 9.06.2015 р.

АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 159.923.07

ВЛАСОВА Олена Іванівна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОГО УЧНЯ ЯК ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі теоретичного аналізу узагальнені базові характеристики соціалізованої та життєво успішної особистості, якими є її гуманність, мудрість та креативність, автономність і суб'єктність, мужність та помірність, а також справедливість і трансцендентність як орієнтація людини в організації життя на цінності культури та духовний розвиток, що в сукупності забезпечують реалізацію обдарованою особою у власній самореалізації широких соціальних інтересів; виділено низку організаційно-методичних принципів, на яких має організовуватись діяльність закладів освіти обдарованих, аби сприяти успішній соціалізації таких осіб та досягненню ними життєвого успіху, представлені результати експериментального дослідження оптимальних умов ефективної освітньої соціалізації та розвитку цілісної особистості обдарованих школярів в умовах спеціально створеного акмеопростору гуманітарного ліцею.

Ключові слова: обдарованість, освітня соціалізація, розвиток обдарованих школярів, акмеологічна система ліцею

Постановка проблеми. Притаманність людині високо розвинутих здібностей визначається як її обдарованість [4]. У сучасному науково-психологічному баченні обдарованість є системою (ансамблем) здібностей. Самі здібності розуміються як властивості людини в їхній відповідності або невідповідності

вимогам певної діяльності, для якої вони можуть бути потенціальними, але можуть стати й актуальними здібностями [7]. Обдарованість школяра як «ансамбль» здібностей є системною властивістю особистості учня, що проявляється в високих показниках його успішності в навчальній або іншій продуктивній діяльності. Вона констатується через стабільно високі результати досягнень носія та відносно низькі показники психофізіологічної ціни таких результатів, у порівнянні з представниками статистичної норми.

Обдарованість як система індивідуально-типологічних особливостей особистості формується прижиттєво на основі принароджених задатків людини і у відповідних умовах. Провідними серед таких умов є умови сімейної, освітньої та трудової соціалізації. Предметом аналізу цієї статті виступають психолого-педагогічні умови успішної освітньої соціалізації обдарованих осіб.

Освітня соціалізація – це процес і результат набуття соціальної та особистісної зрілості користувачами освітніх послуг. Суть цього процесу, який розгортається в спеціально створених для цього умовах освітнього середовища, а в сучасному глобалізованому світі ми можемо говорити і про освітній простір, полягає в педагогічній взаємодії педагогів і учнів (вихованців) з метою освоєння останніми соціокультурного досвіду через привласнення знань, соціальних ролей, норм і цінностей, притаманних сучасному їм суспільству. На полюсі педагога освітня соціалізація – це процес цілеспрямованого впливу на зростаючу особистість спеціально підготовлених фахівців (педагогів, вихователів, викладачів, наставників) як носіїв соціокультурного досвіду, основна *місія* яких полягає в актуалізації, «пробудженні» та всілякому сприянні розвитку в учнів особистісного початку – їх просоціальної спрямованості, цінностей та здібностей. Полюс вихованця, учня, особливо обдарованого, позначає його самостійна активна позиція, спрямована на загальний розвиток та освоєння саме тих царин соціокультурного досвіду, до яких наявні здібності. Протягом освоєння відповідних видів

діяльності відбувається подальший розвиток здібностей, а успішні, позитивні результати такої роботи формують у школяра *схильність* або особистісну готовність до її здійснення та розвитку й надалі. Загальним критерієм ефективної соціалізації, за такого бачення, виступає готовність зростаючої обдарованої особистості творчо освоювати та здійснювати певні соціальні функції, тим самим забезпечуючи реальне відтворення та розвиток суспільства, а також власну самореалізацію в ньому.

Істотним стає питання про змістовне наповнення або психологічний профіль обдарованої та соціалізованої особистості, тобто людини, яка хоче, готова та здатна успішно самореалізовуватись. Такий профіль доцільно розглядати як мету або вихідний орієнтир організації всієї педагогічної роботи сучасних установ освіти обдарованих учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз творчої спадщини найкрупніших персонологів ХХ століття: німецьких (К. Ясперса, Е. Шпрангера), американських (А. Адлера, Е. Фромма, Г. Олпорта), персонологів-марксистів (В. Басов, Е. Ільєнков, К. Абульханова) з наполегливою постійністю навіртає на думку про те, що соціально успішна людина у своїй психологічній суті – це людська особистість в її найбільш високих, найбільш розвинених проявах. Цей стан розвитку дозволяє такій людині продуктивно адаптуватись до мінливих умов соціального середовища, більш ефективно, в порівнянні з іншими, самореалізовуватись в соціальному середовищі, зберігаючи при цьому необхідний баланс особистісної свободи та індивідуальної безпеки (що є гарантією збереження особистісної самовизначеності), а також створювати відповідні умови для самореалізації інших [3].

Із точки зору позитивної психології, в основі життєвого успіху людини лежать «сильні сторони» її характеру або добродітності (чесноти), які протягом століть існування людської цивілізації довели свою продуктивність. М. Селігман та К. Петерсон спеціально дослідивши такі характеристики зазначають, що переважно клінічна орієнтація світової психології до недавнього часу, на жаль, утримувала увагу

більшості психологів на проблематиці кордонів норми та патології людської психіки, прикладом чого є перелік симптомів Діагностичного статистичного довідника. На противагу цій «Біблії психіатрів» зазначені автори, використовуючи транскультурний підхід, створили класифікатор людських переваг та добродійностей, які є важливими для формування успішної людини. До списку основних добродійностей увійшли 6 провідних характеристик людини: гуманність (доброта, любов), мудрість, мужність, справедливість, помірність та трансцендентність [6; 9].

У теорії соціального характеру Е. Фромма найближче до розуміння обдарованої, соціально успішної особистості наближається так званий продуктивний тип характеру, який, на думку автора, є певним ідеалом, кінцевою метою в розвитку людства. Він – втілення балансу максимального розвитку основних екзистенційних потреб людини та її продуктивнотворчих потенціалів. Основні детермінанти розвитку такого характеру – це любов і праця, реалізуючись через які, людина інтегрується в суспільство, відчуваючи себе цілісною індивідуальністю. За Е. Фроммом, така людина незалежна, спокійна й чесна, любляча і креативна. Завдяки продуктивному мисленню, праці й любові до всього живого вона здійснює соціально корисні вчинки. Продуктивне мислення забезпечує їй раціональний, свідомий рівень особистісної та соціальної ідентифікації; продуктивна праця відкриває особистості можливість творчого самовираження через створення суспільно корисного продукту; а сила продуктивної любові, проявляючись через повагу, піклування і відповідальність за інших, об'єктивується на рівні її глибокого переконання як прийняття будь-якої живої істоти та небайдужість до її потреб [8].

Співзвучність позиції Е. Фромма наявна і в теоріях інших дослідників: самоефективності А. Бандури, самодетермінації Р. Райяна та Е. Десі. Так, А. Бандура називає самоефективність найважливішим механізмом підтримання продуктивності існування людини. На думку А. Бандури, самоефективність – це своєрідна переконаність людини у власній здатності управляти

подіями свого життя [8]. Цей механізм автор описує як уміння людини самостійно вибудовувати свою поведінку відповідно до специфіки ситуації або наявного завдання, залучаючи притаманні їй ресурси. Очевидно, що таке гнучке психологічне утворення людини вкрай важливе для прояву її обдарувань. Вона виступає своєрідним еквівалентом переживання нею власної суб'єктності. Вважається, що самоефективність є мотивуючим джерелом соціальної активності людини, яка формується як досвід її продуктивної адаптації та самореалізації в соціальному просторі існування.

Для К.О. Абульханової показником потенціалу соціалізованості та самореалізованості людської особистості виступає рівень її суб'єктності. Суб'єктність проявляється в здатності людини до активної трансформації умов власної життєдіяльності та свого ставлення до них, що знаходить прояв у її соціальній активності. Визначення орієнтирів освітньої соціалізації обдарованих актуалізує інтерес до дослідження К.О. Абульхановою такого психо-соціального типу людини як «нові росіяни», яким, за свідченням дослідниці, сьогодні притаманні найвищі рівні адаптованості та самореалізації в сучасном пострадянському суспільстві, що обумовлено високими і оригінальними інтелектуальними здібностями цих людей у поєднанні з їх розвинутою ініціативою та відповідальністю [5]. Істотна обмеженість виявленої суб'єктності таких підприємців полягає в тому, що вони вибудовують відносини «Я – суспільство» за типом суб'єкт-об'єктних відносин. На противагу цьому, найуспішніші підприємці з економічно розвинених країн (Р. Бранч та ін.) сьогодні дотримуються іншої бізнес-ідеології «капіталізму з людським обличчям», що побудована на культивуванні гуманних суб'єкт-суб'єктних відносин між виробниками та споживачами, роботодавцями і найманими працівниками.

Не менш важливий аспект самореалізації обдарованої та соціально успішної людини – це питання психологічної ціни її успіху. Мова йде про умови досягнення обдарованим суб'єктивного благополуччя або особистого щастя, яке

змістовно включає в себе не лише поняття фізичного здоров'я, а й здоров'я психологічного і соціального, задоволеності життям, позитивної емоційності, стійкості духу і т.д. На думку найпоследовнішої дослідниці суб'єктивного благополуччя К. Ріфф, його складові – це *самоприйняття* людини як позитивне ставлення до себе і свого минулого життя, *позитивні стосунки з іншими* як відносини з людьми, пронизані турботою і довірою, *автономність*, тобто здатність існувати самостійно і незалежно, слідувати власним переконанням. Це також наявність *цілей в житті*, занять, що додають сенс життю, життєва *компетентність* або здатність виконувати вимоги повсякденного життя, а також *особистісне зростання* людини, її почуття безперервної самореалізації і розвитку [10, с.1383-1394].

Таким чином, базовими характеристиками соціалізованої та успішної особистості виступають її гуманність (орієнтованість на людей), мудрість (широкі знання та креативність), автономність і суб'єктність, мужність та помірність, а також справедливість і трансцендентність як орієнтація людини в соціальній поведінці на моральні норми культури, духовний розвиток, які в сукупності забезпечують реалізацію широких соціальних інтересів як особистості, так і інших людей.

Неподільність механізмів продуктивного розвитку людини та суспільства робить очевидним розуміння того факту, що створення адекватних умов для становлення психологічних механізмів самореалізації обдарованих – специфічне і важливе завдання психолого-педагогічної роботи з такими особами. Особливі освітні умови розвитку обдарованих учнів виникають у спеціалізованих освітніх закладах (гуманітарних, фізико-математичних, технічних, природничих ліцеях та гімназіях) як перехідних структурах між загальноосвітніми закладами і закладами університетської освіти та профільними ВНЗ. У межах освітнього середовища такого закладу обдарований учень, визначившись зі стратегічним напрямком розвитку свого особистісного потенціалу, сподівається отримати додаткові

освітні можливості для його розгортання з метою подальшої продуктивної професіоналізації та особистісної самореалізації.

Психолого-педагогічний аналіз сучасного досвіду роботи кращих із числа вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів для обдарованих, дозволяє виділити низку організаційно-методичних принципів, на яких має будуватись їхня діяльність, аби сприяти ефективній освітній соціалізації обдарованих учнів. Як основні серед них виділимо такі:

1. Добір та селекція педагогів за критерієм не лише педагогічної компетентності, а й особистісної яскравості, творчої вдачі кандидата.

2. Спрямованого культивування такого стилю педагогічної діяльності вчителя як партнерство, що розуміється як спільна освітня творчість з учнями.

3. Виявлення індивідуальних особливостей обдарованого школяра. Пошук точки особистісного зростання учня (обдарованість учня може проявлятися не у всіх видах діяльності та не в будь-яких навчальних предметах).

4. Розвиток не професіонала, а особистості (видатні досягнення дітей, підлітків забезпечуються іншою структурою здібностей, ніж професійні успіхи дорослих, але схожим набором життєвих компетенцій).

5. Виховання мотивації соціальної самореалізації обдарованих школярів, орієнтація їх на пошук власної місії в суспільстві, розвиток лідерських якостей.

6. Організація заняття за типом «вільного класу» (вільний рух, вільне обговорення, вільний вибір видів робіт).

7. Забезпечення малих розмірів навчальних груп (не більше 10).

8. Не форсування навчання обдарованих (особливо там, де учень стикається з труднощами).

9. Організація заняття учнів за індивідуальним розкладом.

10. Формування коректних відносин серед учнів та педагогів, не допущення між ними проявів агресивності, мобінгу з боку вчителів, однолітків.

11. Запровадження навчальних програм, які відкривають простір для творчості (примат самостійної роботи, світоглядний зміст програмних питань курсу, проектний підхід до організації навчання).

12. Індивідуальна психологічна допомога (психологічна робота з особистісними проблемами обдарованих).

13. Спеціальна допомога (засоби та способи усунення проявів десинхронії розвитку обдарованих).

14. Організація загального моніторингу соціалізації і розвитку кожного учня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переважна частина наведених принципів покладена в основу створення технології акмеологічної системи освіти обдарованих учнів в українському гуманітарному лицей (УГЛ) Київського національного університету імені Тараса Шевченка. З 2010 року в цьому закладі для обдарованих учнів за нашим науковим консультуванням здійснюється експериментальне дослідження за темою: «Теоретико-методичні умови інноваційного розвитку акмеологічного лицю» (Науковий керівник проекту – директор лицю, к.п.н., народний учитель України, Г.С. Сазоненко, науковий консультант – Власова О.І.).

Метою дослідження є розробка та експериментальна апробація моделі акмеологічної системи лицю, орієнтованої на цілісний розвиток особистості обдарованих учнів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що інноваційний розвиток акмеологічного лицю та його вихованців буде ефективним за умов: розробки та апробації концептуальної моделі особистісно духовно та соціально зрілого випускника акмеологічного лицю; створення акмеологічного освітнього простору лицю; запровадження систем акмеовиховання та акменавання, в тому числі здоров'язберігаючих акметехнологій; розробки та апробації професійної моделі учителя-акмеолога; створення системи управління акмеологічним навчальним закладом; забезпечення ефективної педагогічної взаємодії «учитель-учень» в акмеологічній системі лицю.

Розробка та реалізація акмеологічної системи ліцею як сучасного осередку освітньої соціалізації обдарованих учнів орієнтовано на забезпечення *життєвого успіху* його учнів. Останній розуміється як неподільна гармонія їхньої особистої самореалізації й суспільного успіху. Педагогічний успіх колективу вчителів вимірюється повнотою реалізації зазначених чинників акмеологічної системи ліцею, які сприяють успішному саморозвитку та інтеграції в українське суспільство обдарованих учнів [1].

Упродовж 2012-2015 років співробітниками лабораторії психолого-педагогічних основ управління освітнім процесом УГЛ проводилось емпіричне дослідження особистісної зрілості та життєвих компетенцій вихованців ліцею (експериментальна група) та учнів загальноосвітніх закладів Печерського району міста Київ (контрольна група). Обсяг вибірки: 278 учнів ліцею та 281 учень загальноосвітніх шкіл. Дослідження проводилося в логіці формульовального експерименту, із застосуванням організаційних методів «повздовжніх зрізів» (досліджувався кожен учень протягом усього навчання) та «поперечних зрізів» (порівнювались показники особистісної зрілості та життєвих компетенцій учнів експериментальної та контрольної груп за роками навчання). Для обох груп використовувалася єдина програма психодіагностичного обстеження, до якої включені: методика комплексної діагностики особистості (16 PF Кеттела), методика соціалізованості учнів М.М.Рожкова, соціально-психологічної адаптації Роджерса і Даймонда, діагностики особистісної креативності Є.Є.Тунік, методика «Ясність Я-концепції» Кемпбела; опитувальник цінностей Ш.Шварца, методика структури навчальної мотивації учня М.В.Матюхіної, дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн у модифікації А.М.Прихожан та ін., а також індивідуальні показники успішності та освітніх досягнень учнів.

Результати формульовального експерименту, отримані в ході дослідження, показали істотні розбіжності (розраховувався критерій Стьюдента) в показниках особистісної зрілості учнів ліцею 2012 та 2015 років навчання: її когнітивної ($p=0,012$),

емоційно-вольової ($p=0,007$) та мотиваційно-ціннісної ($p=0,025$) складових. У розвитку діяльнісної складової зафіксована позитивна тенденція (8%). Порівняно з контрольною групою в ліцеїстів зафіксовані значуще вищі показники розвитку когнітивного ($p=0,023$), емоційно-вольового ($p=0,031$) та діяльнісного ($p=0,014$) компонентів соціальної зрілості, натомість у показниках мотиваційно-ціннісної складової відмінності виявлено не було.

Які зміни в розвитку життєвої компетентності учнів інспірує експериментальна педагогічна акмесистема? Для виміру становлення основних складових життєвої компетентності обдарованих учнів у роботі була розроблена спеціальна критеріальна мапа, на основі якої отримані результати самозвіту ліцеїстів та учнів загальноосвітніх шкіл щодо рівня розвитку у них таких компетентностей. (Їх середні значення у вибірках ліцеїстів різних років навчання представлені в таблиці 1).

Таблиця. 1

Середні значення компонентів життєвої компетентності ліцеїстів 2012 та 2015 років навчання

| | Самоосвітня | Загальнокультурна | Здоров'язбережувальна | Соціальна | Інформаційно-комунікативна | Підприємницька |
|---------------|-------------|-------------------|-----------------------|-----------|----------------------------|----------------|
| Ліцеїсти 2012 | 61* | 66* | 65* | 67* | 85 | 61 |
| Ліцеїсти 2015 | 67,5* | 71* | 75,25* | 73,5* | 89,75 | 62 |

Статистичний аналіз виявив достовірну різницю між наступними показниками життєвої компетентності учнів ліцею 2012-2015 р.: самоосвітня: $p=0,035$; соціальна: $p=0,027$;

загальнокультурна: $p=0,015$; здоров'язбережувальна: $p=0,003$. Незначно збільшилась у них інформаційна компетентність, яка є найбільш розвинутою у ліцеїстів, та підприємницька, що має найнижчі показники динаміки становлення.

Нарешті, зафіксована наявність статистично значущої різниці між учнями ліцею та загальноосвітніх шкіл в показниках кращої сформованості в ліцеїстів самоосвітньої компетентності ($p = 0,038$, що у відсотковому вираженні складає 8%), загальнокультурної ($p= 0,006$, різниця у відсотках складала 30%), компетенції здоров'язбереження ($p= 0,024$, різниця складає 33%), соціальної компетенції ($p=0,004$, при різниці у 23%). У формуванні інформаційної компетентності зафіксовано тенденцію до більшого зростання її сформованості у ліцеїстів (89,5% проти 83%), але ця розбіжність не досягає статистично значущої величини. А дані за підприємницькою компетентністю виявилась вищими у звичайних школярів (64,5%) проти 62% у ліцеїстів, але і ця розбіжність не є статистично значущою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дані констатувальних зрізів формувального експерименту з розвитку цілісної особистості обдарованого учня дозволяють стверджувати, що розроблена акмеологічна система роботи ліцею: 1) в основному відповідає потребам розвитку й самореалізації особистості обдарованих учнів, а також сучасному етапу розвитку українського суспільства, держави; 2) забезпечує успіх у реалізації поставлених завдань (колективний – закладу, індивідуальний – майже кожного випускника); 3) є продуктивною (у найстисліший термін, із найменшими ресурсами забезпечує позитивний результат); 4) по суті своїй відповідає ідеям гуманізації (в організації освітнього середовища) та демократизації української освіти.

Список використаних джерел

1. Акмеологія шкільної освіти: науково-методичний посібник / За заг. ред. Г.С. Сазоненко. – К. : «Основи». – 2010 – 560 с.
2. Bandura A. Self –efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / A.Bandura. – Psychological Review. – 1977. – 84. – P.191–215.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К., 2005. – 308 с.
4. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : «Наука», 1986. – 158 с.
5. Российский менталитет / Ред. К.А. Абульханова-Славская. – М. 1997. – 332 с.
6. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. — М. : Издательство «София», 2006. – 368 с.
7. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов // Избранные труды в 2-х томах. – М. : «Педагогика», 1985. – Т. 1. – С.223–305.
8. Fromm E. The revolution of hope / E. Fromm. – New York : Harper and Row, 1968.
9. Peterson C. Character Strengths and Virtues / Christopher Peterson, Martin E. P. Seligman. – Oxford: Oxford University Press, 2004
10. Ryff C.D. Positive health: Connecting well-being with biology / C.D. Ryff, B.H. Singer, G.D. Love // Philosophical Transactions of the Royal Society of London. – В. 2004. – Vol. 359.

Е.И. Власова

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ КАК ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе теоретического анализа обобщены базовые характеристики социализированной и жизненно успешной личности, которые в совокупности обеспечивают реализацию широких социальных интересов одаренной личности и других людей; выделен ряд организационно-методических принципов, на которых должна базироваться деятельность образовательных учреждений для одаренных, чтобы способствовать успешной социализации таких лиц и достижению ими жизненного успеха, представлены результаты экспериментального исследования оптимальных условий эффективной образовательной социализации и развития целостной личности одаренных школьников в условиях специально созданного акмеопространства гуманитарного лицея.

Ключевые слова: одаренность, образовательная социализация, развитие одаренных школьников, акмеологическая система лицея.

O. Vlasova

**ACMEOLOGICAL MODEL TO THE DEVELOPMENT
OF GIFTED STUDENT AS A WHOLE PERSON**

On the basis of theoretical analysis the article conceptualizes the basic characteristics of a successful life and socialized personality i.e. his humanity, wisdom, openness to the broad social experience, creativity, autonomy and subjectivity, courage and temperance, justice and transcendence as the orientation of human social behavior cultural, moral standards and spiritual development which together ensure the implementation of broad social interests of a talented individuals and others; identifies a number of organizational and methodological principles on which should be based the activities for gifted education institutions to facilitate the successful socialization of such persons and the achievement of success in life; The results of an experimental study of optimal conditions for effective educational socialization and the development of the whole person gifted students in a specially created acmespace of Lyceum are submitted.

Keywords: *talent, education socialization, development of gifted students, acmeological system of lyceum*

Надійшла до редакції 16.06.2015 р.

УДК 159.9: 316.62

ПЛЕЦЬКА Любомира Сидорівна

*доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*

МОБІЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор піднімає проблему мобільності як необхідної умови професійного становлення особистості. Наголошується, що мобільність безпосередньо пов'язана з процесом професіоналізації особистості. Категоріально поняття «професійної мобільності» і «кар'єри» є близькими в розумінні деперсоніфікованого процесу переміщень у професійному середовищі. Проте розуміння професійної мобільності не можемо зводити до зміни посад, перекваліфікації, формального набуття професійного статусу. Автор вважає, що професійна мобільність є складовою соціальної мобільності, має соціокультурний контекст і реалізується в конкретному соціально-психологічному просторі.

Ключові слова: *мобільність, професійна мобільність, професійний розвиток, кар'єра, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Інтенсивність і динамічність змін, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людини, зумовлюють трансформацію її ментальних моделей у ХХІ столітті. З одного боку, це уявлення про взаємодію зі світом, про себе та свою діяльність у ньому, з іншого – нові вимоги до особистості, серед яких уміння легко адаптуватися до мінливих умов, гнучко взаємодіяти з різними системами й суб'єктами, приймати нестандартні рішення, бути готовою до поглиблення своїх знань, тобто бути мобільною. Швидкість оновлення техніки й розробки сучасних технологій безперервно змінюють якість і умови професійної діяльності, унаслідок чого людина змушена неодноразово опанувувати нові способи й види діяльності, підвищувати рівень своєї кваліфікації або навіть змінювати місце роботи чи фах. Саме тому можна стверджувати, що мобільність є необхідною умовою професійного становлення особистості.

Незважаючи на зростаючий суспільний інтерес до проблеми професійної мобільності, наукові розробки цього феномену є фрагментарними, а психологічна основа професійної мобільності залишається поза увагою дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковий обіг термін «мобільність» як рухливість, готовність до швидкого виконання завдання, уведений соціологами для визначення явищ, що характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність). Різні аспекти цієї наукової проблеми досліджували філософи і соціологи (Б. Барбер, Р. Бендікс, П. Блау, П. Бурдье, М. Вебер, Д. Голдторп, Р. Громова, К. Девіс, О. Дункан, Е. Дюркгейм, Л. Іонін, Р. Еріксон, Т. Заславська Л. Кансузьян, Н. Коваліско, С. Ліпсет, О. Посухова, Р. Радаєв, Р. Ривкіна, П. Сорокін, В. Хесле, П. Штомпка та ін.); економісти та демографи (О. Білик, Ф. Гайсин, В. Данюк, М. Долішній, О. Лівшин, К. Микульський, Н. Мурадян, Л. Смірних, І. Смірнова, О. Стахів, Н. Седова та ін.), що надало змогу диференціювати уявлення про мобільність. З'ясовано, що вона може бути вертикальною і горизонтальною, індивідуальною і груповою, внутрішньогенераційною і міжгенераційною; соціальною, трудовою, культурною, міжпрофесійною, професійною, тощо. Диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з динамічністю соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, що призводить до підвищення мобільності особистості за різноманітними «векторами їх соціального функціонування» (П. Сорокін).

Значну увагу дослідженню проблеми готовності особистості до самореалізації та мобільності приділяли психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Борисюк, Ю. Бохонкова, О. Блинова, Г. Вайзер, П. Горностай, Ю. Дворецька, Н. Завацька, І. Зимня, Е. Зеєр, Є. Клімов, М. Кліщевська, О. Краснорядцева, О. Леонтєв, А. Маркова, Н. Михайлова, Л. Орбан-Лембрик, М. Пряжников, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Шавир, А. Штейнмец та ін.).

Вагомий внесок в обґрунтування теоретичних засад формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною і вищою освітою зробили педагоги-науковці: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, О. Неделько, О. Нікітіна, С. Савицький, Н. Хакімова, Г. Яворська та ін.

Актуальними є дослідження професійної мобільності, її структури, видів (Є. Іванченко, С. Кугель, Л. Лесохіна, Л. Рибнікова, І. Шпекторенко та ін.). Дослідники (Л. Амірова, Л. Горюнова, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, В. Ковальова, Л. Левченко, Р. Пріма, В. Тихонович, М. Шабонова та ін.) розглядають професійну мобільність як готовність до змін у професійному середовищі та як адаптаційні процеси (Ю. Дворецька, О. Нікітіна, І. Нікуліна та ін.). Теоретико-методологічні основи дослідження професійної кар'єри, а відтак і вертикальної професійної мобільності у вітчизняній психології закладені розробками Л. Карамушки, О. Молл, В. Почебут, А. Толстої, В. Чикер та ін.

Основні підходи до визначення професійної мобільності проаналізовано О. Дудіною, Ю. Калиновським, М. Лукашевичем та ін. Переважна більшість наукових досліджень спрямовані на вивчення мобільності особистості в контексті її професійної підготовки: майбутніх офіцерів (А. Ващенко), економістів (Є. Іванченко), викладачів (Б. Ігошева, О. Нікітіної, Р. Пріми, В. Сластьоніна), інженерів (С. Капліної), менеджерів-аграріїв (Н. Кожемякіної). Досліджено умови формування професійної мобільності у представників різних професійних груп: фахівців технічного (Л. Меркулова) та машинобудівного (С. Савицький) профілів, працівників (Л. Сорокіна) й керівників (І. Забірова) промислових підприємств, викладачів вищої школи (Л. Амірова, І. Нікуліна), державних службовців (І. Шпекторенко).

Результати дослідження професійної мобільності, як детермінанти конкурентоспроможності особистості, представлено в роботах Ю. Дворецької, Е. Зеєра, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Пряжнікова та ін. Уплив професійної мобільності

на розвиток і становлення успішної людини розкрито Б. Гершунським, А. Пригожиним та ін. Вивчення мобільності як професійної якості відображено С. Кугель, І. Смирноюю, В. Суровневою та ін. Дослідження мобільності в контексті професійної компетентності розкрито в роботах В. Адольфа, Л. Сорокіної та ін.

Мета статті полягає в конкретизації розуміння професійної мобільності як особистісного безперервного саморозвитку, переходу на іншу стадію професійної кар'єри та набуття нової соціально-психологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах соціальної психології мобільність розглядається з позицій особливостей відносин, взаємодій між групами і всередині груп. Дані процеси значною мірою впливають на індивідуальну мобільність особистості та її професіоналізацію. Поняття «мобільності» синонімічне за своїм значенням таким термінам як «розвиток», «становлення», «соціалізація», оскільки всі вони відображають динаміку соціальних змін, на певному етапі онтогенезу визначеному соціальному прошарку.

Розвиток і становлення особистості в соціумі є процесом, коли при засвоєнні досвіду та умов життя здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти соціальним статусом у реальну можливість і перетворення її в дійсність як результат, сукупність всіх реалізованих можливостей, наданих індивідові. Отже, розвиткові і становленню індивіда в соціумі завжди властива діалектика можливого й дійсного, необхідного і достатнього. Цей процес може поєднувати в собі ствердження і заперечення; соціалізацію, десоціалізацію, ресоціалізацію; рівень елементарного самовизначення, орієнтації на зовнішні регулятори і рівень саморегуляції, самоактуалізації, саморозвитку, незалежності від зовнішньої детермінації свободи і необхідності; творення і репродукування; індивідуалізацію і деперсоналізацію; поступально-прогресивне і регресивне в конкретних проявах; кризові і стабільні періоди в житті індивіда як узгодження «індивідуального» і «соціального» в процесі соціалізації; почуття власної гідності як основи благополуччя соціального життя

особистості в соціальній групі втрату індивідом почуття соціальної реальності тощо.

Процес становлення особистості не є абстрактним, позанормативним, вільним від соціокультурних впливів. Особистість – це завжди творіння певної епохи і соціокультурного контексту. При цьому важливо підкреслити, що зміни відбуваються не тільки в особистості, не тільки особистість проявляє активність як стосовно себе, так і стосовно групи, соціального оточення, а й змінюється саме суспільство, в якому ця особистість розвивається сам соціум активно впливає на неї. Соціально-психологічний, політичний, економічний процес може як сприяти прогресивному просуванню людини, так і гальмувати його. Отже, адекватні уявлення про розвиток особистості в соціумі можуть бути отримані тільки в процесі розгляду названих складових в єдності й за відсутності прибільшення чи применшення одних або інших (особи чи суспільства).

Мобільність безпосередньо пов'язана з процесом професіоналізації особистості. Важливим чинником мобільності виступає освіта, що здобувається у процесі професійного становлення, професіоналізації.

Професіоналізацію визначають як цілісний безупинний процес становлення особистості професіонала, що починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність. Важливим процесом професіоналізації можна вважати становлення професіонала, розвиток професійно значущих якостей, перехід людини на наступний рівень професіоналізму тощо. Виділяють три основні етапи професіогенезу з погляду становлення професійної «Я-концепції»:

– етап орієнтації, у процесі якого відбувається професійне самовизначення і здійснення особистістю професійного вибору, первинне планування власного професійного життя,

– етап навчання, у процесі якого здійснюється засвоєння необхідних професійних знань, умінь і навичок, професійне

«дозрівання» особистості, виникає реалістичне уявлення про професійне середовище, ідентифікація з професією,

– етап професійного функціонування, що супроводжується розвитком професійної Я-концепції особистості.

Кожному з етапів професіогенезу відповідає свій «продукт» особистісного розвитку і, відповідно, становлення професійної Я-концепції [6].

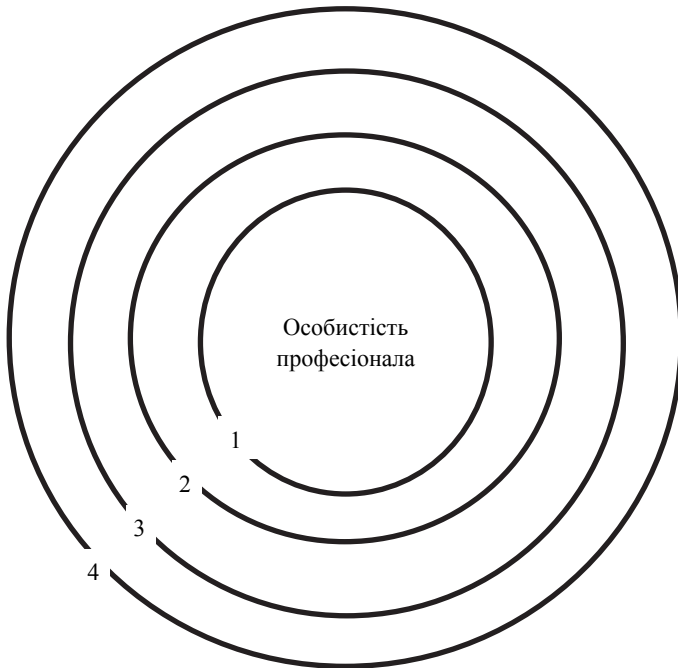
Здатність до професійної мобільності значною мірою визначається рівнем професійного розвитку особистості. Професійний розвиток часто розглядають як інтеграцію двох процесів: розвитку особистості в онтогенезі і професіоналізації особистості з початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності.

У науковій літературі знаходимо співзвучні терміни до поняття «професійна мобільність»: «переміщення» і «кар'єра». Саме поняття кар'єри може бути розтлумачене як у широкому, так і вузькому смислі. У першому випадку кар'єра розглядається як «професійне просування», «професійний ріст від одного щабля до іншого». В такому розумінні кар'єра близька до траєкторії руху даної людини до вершин («акме») професіоналізму. У другому випадку, під кар'єрою розуміють посадове просування, де на перший план виступає «досягнення певного соціального статусу, займання відповідної посади». Теоретико-методологічні основи дослідження професійної кар'єри започатковано представниками американської психології у 60-70 рр. минулого століття. Вітчизняні розробки дослідження професійної кар'єри закладені у працях таких дослідників як Л. Карамушка, О. Молл, В. Почебут, А. Толстая, В. Чикер та ін. Науковці зауважують, що у соціально-психологічному плані проблема кар'єри є комплексною та багаторівневою. На підтвердження зазначеної думки вченими виокремлено три підходи до вивчення кар'єри: соціально-психологічний, управлінсько-менеджерський, соціально-економічний. Узагальнюючи підходи до феномену кар'єри, можна сформулювати загальне визначення поняття: кар'єра – це життєвий показник соціальних та професійних досягнень

людини в організаційній структурі. Соціально-психологічний напрямок є найбільш співзвучним до розуміння сутності професійної мобільності, оскільки визначає кар'єру як посування людини в організаційній ієрархії та послідовність її занять протягом життя та як один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу, а також досягнення визнання та слави. Управлінсько-менеджерський напрямок розглядає кар'єру як сукупність посад, які працівник займає на цей момент часу (фактична кар'єра) або може займати (планова кар'єра) розглядають кар'єру як ланку, що зв'язує прагнення індивіда та соціальних систем. Крім того, представники цього напрямку визначають управлінську кар'єру як постановку життєвих цілей за допомогою двох рівнів досягнень: з одного боку – це просування по рівнях ієрархії системи управління (розширення впливу), та з іншого – як особистісний розвиток. Представники соціально-економічного напрямку визначають кар'єру як динаміку рівня освіти і кваліфікації. При аналізі феномена кар'єри в руслі нашої проблеми важливим є вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на розвиток кар'єри, етапів та стадій кар'єри, а також швидкості їх проходження, успішності кар'єрного розвитку.

Узагальнюючи аналіз понять «професійна кар'єра» і «професійна мобільність», можемо констатувати, що зазначені поняття є близькими в розумінні деперсоніфікованого процесу переміщень у професійному середовищі. Проте розуміння професійної мобільності не можемо зводити до зміни посад, перекваліфікації, формального набуття професійного статусу. В процесі емпіричного аналізу доцільно аналізувати зміни в особистісній структурі в процесі кар'єрних переміщень. Саме тому вважаємо, що професійна мобільність є складовою соціальної мобільності, має соціокультурний контекст і реалізується в конкретному соціально-психологічному просторі (див. рис. 1.), чим визначене її місце у соціально структурованому середовищі.

На основі зроблених нами теоретико-методологічних узагальнень, можемо зробити висновок, що професійна мобільність – це складноорганізований конструкт в структурі психологічного профілю особистості проявляється в процесі професійної кар'єри і невіддільна від соціокультурного середовища професійної діяльності та взаємодії [3; 4; 5].



- 1 – професійна мобільність особистості
- 2 – психологічний профіль професійно мобільної особистості
- 3 – професійна мобільність як деперсоніфікований процес (професійна кар'єра)
- 4 – соціокультурне середовище професійної діяльності та взаємодії

Рис. 1. Місце професійної мобільності в соціально структурованому середовищі

Отже, щоб діяти у постійно мінливих умовах ефективно, фахівець повинен, по-перше, мати такі якості, як креативність мислення, швидкість прийняття рішень, здатність до частого навчання та вміння пристосовуватися до нових обставин, стійкість до фрустрації зовнішнього та внутрішнього середовища організації, уміння відслідковувати та правильно оцінювати стан довколишнього простору.

По-друге – бути готовим до змін, тобто до того, що людина може внести суттєві зміни у своє життя й діяльність без будь-якого втручання або тиску.

По-третє – бути активною особистістю. Соціально-професійна активність, як показник ступеня соціалізації особистості, проявляється не лише в пристосуванні особистості до інших професійних умов, а й спрямована на їхню зміну. Ступінь зміни цих умов є показником активності, а, отже, і мобільності фахівця в професійній сфері.

Професійний розвиток особистості також тісно пов'язаний із процесами професійного самовизначення.

Із позицій професійного становлення і розвитку професійне самовизначення розглядається як тривалий процес, що супроводжує увесь професійний шлях людини (Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, М. Угарова та ін.). Згідно з даним підходом, в якості змісту професійного самовизначення розглядають вибір конкретної професії або вибір рангу професії, професійної сфери; самореалізацію і самовдосконалення людини в суспільстві, праці і трудовому колективі; набуття професійної ідентичності; виділення і перегляд критеріїв, норм для самооцінки відповідно до етапу розвитку. Результат професійного самовизначення з погляду представників даного підходу може змінюватися залежно від стадії професійного розвитку.

Активна побудова людиною власної трудової діяльності – цілей, систем дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов виступає вираженням загальної властивості активності психічного відображення, сповненого суб'єктивності. Якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то насамперед слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність,

самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати шляхи удосконалення себе в цій діяльності. На думку М. Пряжнікова [6], сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи та всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації. Якщо розглядати самовизначення як важливий вияв психічного розвитку, активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника суспільства, то професійне самовизначення передбачає знаходження особистісних смислів у обраній, засвоєній або вже виконуваній трудовій діяльності, а також знаходження смислів у самому процесі самовизначення.

Е. Зеєр [2] розглядає професійне самовизначення особистості як процес її активної орієнтації у світі професій, пов'язаної з пошуком сенсу трудової діяльності, з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, професійними і життєвими кризами; як процес виборів, що періодично повторюються впродовж всієї професійної кар'єри людини. Автор зауважує, що постійне уточнення власного місця у світі професій (або конкретної професії), осмислення власної соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самого себе стають значущими компонентами життя людини. Іноді виникає відчуження від професії, вона пригнічує людину, відчуває невдоволеність власним професійним станом. Іноді зустрічаються випадки вимушеної зміни професії (спеціальності) і місця роботи. Тож перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають визначення власного ставлення до професії, аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії або її зміну, уточнення і корекцію кар'єри, вирішення інших професійно зумовлених питань [2].

Професійне самовизначення розуміють також як суттєву складову загального процесу життєвого розвитку особистості. При цьому формування внутрішньої психологічної основи самовизначення відбувається в процесі безперервної взаємодії суб'єкта з зовнішнім світом. Під час цієї взаємодії людина активно шукає себе, керуючись уявленнями про себе, свої очікування, свою

можливу роль. Тож особистість виступає суб'єктом свого професійного становлення [31]. Професійне становлення, самовизначення неможливо відокремити від життєвого шляху людини в цілому. Це зауважила Ш. Бюлер, зазначаючи, що більшість людей у визначені вікові періоди проходить певні стадії розвитку, яким відповідають стадії професійного розвитку.

На основі виділених С. Рубінштейном способів життєвого шляху дають характеристику модусам людського буття, що визначають, яким чином виявляються різноманітні індивідуальні особливості в процесі життєдіяльності, ведуть вони до розвитку, стагнації, регресу. На нашу думку, дані модуси визначають здатність особистості до мобільності. Таким чином, С. Рубінштейн висуває ідею розуміння життєвого шляху, з одного боку, як деяке ціле, а іншого – як ряду якісно визначених етапів, кожний з яких може завдяки активності особистості стати поворотним, тобто радикально змінити її життєвий шлях. Сама категорія «життєвого шляху» розглядається не знеособлено (згідно того чи іншого теоретичного підходу), а залежно від особистості, рівня її активності, свідомості, її особистісної зрілості, здатності приймати рішення і організовувати організацію часового простору. Особистість вибирає напрям життєвого шляху, змінює спрямованість життєвого шляху, організовує і координує його події і ситуації. С. Рубінштейн розробляє поняття «суб'єкта життєвого шляху», в якості якого (тільки за певних обставин) виступає особистість. Критеріями особистості як суб'єкта життєвого шляху є наступні: здатність до узгодженості внутрішньої організації і умов, вимог, обставин життя. Це і є спосіб життя, який виробляється суб'єктом у відповідності до його індивідуально – типологічних особливостей; здатність до оптимального вирішення життєвих суперечностей і розвитку як особистісному результату цих рішень; здатність до просування по життєвому шляху «по висхідній», тобто до розвитку як самовдосконалення [7].

Важливими компонентами структури життєвого шляху є такі складові як життєва позиція, лінія, перспектива і сенс життя. Життєва позиція – вироблений особистістю спосіб реалізації свого

суспільного життя, місце в професійній діяльності, способи самоактуалізації на життєвому шляху в цілому. Суттєвою характеристикою позиції є суперечності, які можуть або згладжуватися або загострюватися. На думку К. Абульханової-Славської, позиція характеризується особливим способом вирішення суперечностей, який показує, чи здатна особистість поєднати свої індивідуально-психологічні, вікові, статусні можливості, особливості і домагання з умовами і вимогами життя. Таким чином, життєва позиція багато в чому визначає сутність самореалізації людини в професії [1].

Для професійного самовизначення важливе значення має життєва лінія. Життєва лінія, (за К. Абульхановою-Славською), – це не стадії і переходи від минулого через теперішнє і майбутнє, а характеристика життєвого руху особистості в часовому і ціннісно-смысловому відношенні і способи поєднання минулого, теперішнього і майбутнього, утворені особистістю.

Отже, проблема самореалізації особистості в професії – одна з важливих проблем сьогодення.

Кризові явища – невід’ємний атрибут динамічного процесу професійного розвитку фахівця. Особливості переживання кризи та виходу з неї впливають на мобільність особистості. На різних етапах професіоналізації особистість неодноразово опиняється в кризових ситуаціях, що вимагають вибору нової траєкторії професійного та життєвого шляху. Численні економіко-політичні та соціальні зміни значною мірою впливають на професійну сферу, що призводить до розвитку масштабних соціогенних професійних криз. Також кризи професійного становлення пов’язані з віковою періодизацією. Науковцями для кожного віку виділені життєві кризи, що одержали різноманітні визначення: кризи нереалізованості, спустошеності, безперспективності, набуття досвіду, дослідження границь, протверезіння і звільнення, емансипації від батьків, максимальних досягнень, корекції життєвих планів, середини життя тощо.

При характеристиці життєвих криз, як правило, аналізуються труднощі професіоналізації особистості, колізії

кар'єри і суперечливість професійного життя. Загальновідомо, що основним у професійному розвитку особистості виступає фактор взаємодії між суб'єктом та об'єктом професійної діяльності. При цьому вивчаються такі питання, як розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо), розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з точки зору її домінуючих життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (оптація, профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідна, особистісна, індивідно-особистісна) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) і стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професії [1; 2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Тож професійна мобільність ставить вимоги до особистості професіонала стосовно конкурентоспроможності, самовдосконалення, здатності до самоорганізації, подолання перешкод, прагнення до акме тощо. Професійна мобільність відіграє важливу роль у професійному становленні особистості як каталізатора розвитку, орієнтира у професійному просторі, засобу подолання кризових явищ.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35–44.

3. Пілецька Л.С. Психологічна сутність професійної мобільності особистості / Л.С. Пілецька / Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во «ЛАДО», 2013. – Т.1. – Вип. 40. – С. 368–371.

4. Пілецька Л.С. Психологічні критерії професійної мобільності особистості / Л.С. Пілецька // Зб. наук. праць Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – Серія : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 19. – Ч.1. – С. 152–159.

5. Piletskaya L. S. Psychological resources of a professional mobile identity / L. S. Piletskaya // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 1 (33). – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – С. 305–312.

6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. – 256 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 316 с.

Л.С. Пилецкая

МОБИЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье автор поднимает проблему мобильности как необходимого условия профессионального становления личности. Отмечается, что мобильность непосредственно связана с процессом профессионализации личности. Категориально понятие «профессиональной мобильности» и «карьеры» близки в понимании деперсонифицированного процесса перемещений в профессиональной среде. Однако понимание профессиональной мобильности не можем сводить к изменению должностей, переквалификации, формального приобретения профессионального статуса. Автор считает, что профессиональная мобильность является составляющей социальной мобильности, имеет социокультурный контекст и реализуется в конкретном социально-психологическом пространстве.

Ключевые слова: *мобильность, профессиональная мобильность, профессиональное развитие, карьера, профессиональное самоопределение.*

L. Piletska

MOBILITY AS A PREREQUISITE FOR PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSONALITY

The thesis is devoted to investigation of present psychological problem of study of social and psychological fundamentals of professional mobility of an individual.

Professional mobility of an individual is considered as integrating characteristic feature of specialist, internal (motivational, intellectual and will power) potential of an individual which is the basis for flexible orientation and active response in the dynamic professional environment (according to the level of competence and own attitudes). There was developed the structural-functional model of professional mobility, disclosed its main components (cognitive, operating-efficient, axiological-motivational, social-psychological competence) and determined their interrelation with the individual psychological characteristics of an individual. There were defined the stages of formation of professional mobility (motivation, activity, interiorization) and singled out its constructive (increase of professional resilience, professional response and improvement, satisfaction with work) and destructive (misadaptation, decrease of vital resilience, professional deformations and exhaustion, marginalization, disorganization) consequences.

The principles of formation of the concept of social and psychological fundamentals of professional mobility of an individual were determined: principles of equivalency, dynamics, differential prediction, prospects.

There was developed a program of social and psychological support of productive professional mobility of an individual. Efficiency of such a program was proved by positive changes in the perspective view of own career by the persons under study, increase of sociability, ability to cooperate, understanding of the others, prevision as well as growing internality in the sphere of work relations and internality in general.

Key words: *mobility, professional mobility, professional development, career, professional self-determination.*

Надійшла до редакції 02.06.2015 р.

УДК 318.22 : 419 – 051.161

ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

КАР'ЄРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті акцентується увага на проблемі проектування професійної кар'єри студентами педагогічного вишу. Проаналізовано теоретичні підходи до психологічних особливостей проектування в студентському віці. Розглянуто процес проектування як детермінуючий фактор професійної підготовки майбутнього учителя. Обговорюється необхідність психологічного та організаційного супроводу кар'єри майбутніх фахівців.

Ключові слова: *кар'єра, проектування кар'єри, розвиток кар'єри, кар'єрні орієнтації, професійна підготовка, конкурентоздатність, професійне становлення, майбутні учителі.*

Постановка проблеми. Професійне становлення сучасного фахівця відбувається в складних соціально-економічних умовах, які характеризуються невизначеністю, суперечливістю, нестабільністю, що значною мірою утруднює здійснення його професійної кар'єри. У визначенні умов успішного професійного становлення фахівця протягом всього професійного шляху особливу увагу привертає етап професійного навчання, на якому від майбутнього фахівця вимагається вміння розробляти варіанти свого професійного шляху, планувати його етапи, зіставляти професійні вимоги та свої здібності, ставити мету професійної кар'єри та визначати засоби її досягнення.

Професійна підготовка майбутніх учителів є однією з найбільш гострих проблем у системі вищої освіти. Сучасна освіта потребує компетентних педагогів, орієнтованих на досягнення успіху в професійній діяльності та здатних планувати свій кар'єрний та професійний розвиток. У той же час

велика кількість дослідників вказує на те, що молодь є найбільш вразливою групою на ринку праці.

Студентство як окрема група є складовою частиною молоді, яка характеризується особливими умовами життя, побуту, праці, суспільною поведінкою, психологічними особливостями, ціннісними орієнтаціями. Сучасні тенденції в дослідженні студентського періоду життя особистості є складною проблемою нашого сьогодення.

Ця складність обумовлена, перш за все, соціальними чинниками, які вводять у визначення даної категорії певну двозначність. Студентство розглядається як соціальна структура, що засвідчує самостійне самовизначення особистості в обранні життєвої перспективи, та, водночас, перед особистістю постають соціальні правила, вимоги і норми, що детермінуються як з боку мікросередовища (найближчого значимого оточення), так і макросередовищем (правила і обов'язки студента в системі вищого навчального закладу) [2].

Тому становлення майбутнього учителя в процесі підготовки у виші включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, а й формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі. Відбувається також соціалізація майбутнього фахівця, на яку впливають властивості особистості, і тісно пов'язаний із ними характер взаємодії з соціальним середовищем.

Таким чином, майбутні педагоги ще в період навчання у виші мають бути впевнені, що їхній інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваний на ринку праці.

У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі, як мобільність, готовність до змін, уміння швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність діяти в умовах ринкової економіки [5].

Здатність до проектування дає людині можливість на ймовірній основі передбачати результати як власної діяльності, так і діяльності інших людей та подій. Передбачення можливого

ступеня досягнення будь-якої цілі, за умов певного способу дій, складає зміст процесу проектування як детермінуючого фактора професійної підготовки майбутнього учителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної літератури свідчить про підвищення інтересу в науці до вивчення проблем професійної кар'єри фахівця (серед українських та російських вчених – О.І. Бондарчук, Л.М. Карамушка, М.С. Лукашевич, О.П. Щотка та ін.; О.С. Бажин, Н.А. Ісаєва, Л.А. Кудринська, Є.О. Могільовкин, О.Г. Молл, В.А. Поляков, В.Г. Почебут, М.В. Сафонова, С.І. Сотнікова, А.М. Шевелєва; серед зарубіжних вчених – Дж. Гордон, Л. Джуелл, Р. Елліс, Д.Т. Халл, Е.Х. Шейн та ін.). Професійну кар'єру в сучасному розумінні визначають як форму реалізації професійного потенціалу, планування професійної кар'єри розглядають як динамічну характеристику процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері.

У роботах, які стосуються психологічних аспектів професійної діяльності, професійного та особистісного становлення (О.М. Іванової, Н.А. Ісаєвої, Є.О. Могільовкіна, О.Г. Молл, М.С. Пряжнікова, В.І. Слободчикова, В.О. Толочка та ін.), підкреслюється, що в професійному становленні провідне значення має активність особистості, її відповідальність за свій особистісний і професійний розвиток, який виступає основою суб'єктивного задоволення життям. Значущість цього аспекту для професійного життя людини й зумовили актуальність досліджень, спрямованих на виявлення психологічних особливостей кар'єрного проектування майбутніх учителів, оскільки їх професійна підготовка, специфіка й умови професійної діяльності зазнають значного впливу актуальної соціально-економічної ситуації.

Поняття «проектування», яке склалося у тезаурусі психології праці та інженерній психології (Б.О. Душков, Б.О. Смірнов), визначається як процес створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного чи можливого об'єкта, на основі виявлення загальних закономірностей та методів діяльності. Словосполучення «психологічне проектування»

вперше прозвучало на XVIII Міжнародному психологічному конгресі (Москва, 1966) в доповіді М.І. Бобневої як нова мета та аспект інженерної психології [2].

Базові принципи соціального проектування глибоко аналізуються в зарубіжній філософії та соціології такими ученими як Е. Гуссерль, А. Шюц, П. Бергер, О. Хабермас, Т. Парсонс, Р. Мертон, П. Штомпка та інші [3].

Праці таких авторів як Г.А. Антонюк, Т.М. Дридзе, І.В. Котляров, Ж.П. Тощенко присвячені прикладним аспектам проектування соціальних об'єктів та системам проектної діяльності. Вони визначають мету проектної діяльності, аналізують технологію соціального проектування [5].

У роботах І.В. Бестужева-Лади, В.І. Курбатова, П.Г. Щедровицького соціальне проектування аналізується як технологія управління різноманітними елементами соціальної дійсності, у тому числі й професійною кар'єрою [5].

Проектування кар'єри на сучасному етапі є актуальною проблемою дослідження в різних галузях знань, а саме у: політології (Р.Г. Григорян, Г.І. Дьомін); економіці (Н.В. Волкова, В.В. Гончаров, В.І. Курбатов); соціології (О.Б. Александрова, О.Я. Кибанов, Д.Ю. Чеботарьова); педагогіці (Є.В. Кисельова, О.Л. Поминова, В.К. Шаповалов); психології (Є.О. Могильовкін, О.В. Москаленко, О.Г. Молл та інші).

За останній період у психології з'явилася низка робіт, присвячених вивченню психологічних аспектів професійної кар'єри. Так, запропонована інтерпретація психологічної сутності кар'єри (Є.О. Клімов, Є.О. Могильовкін, О.Г. Молл), проведені дослідження у сфері кар'єрних орієнтацій студентів (Ю.О. Бурмакова, О.О. Жданович, О.П. Терновська), кар'єрної готовності випускників вишу (О.С. Миронова-Тихомирова) та факторам кар'єрного зростання фахівця (Е.Ф. Зеєр, О.Г. Молл, О.В. Москаленко, М.С. Пряжников та ін.); можливості розвитку кар'єрних прагнень студентів на основі підвищення якості їх міжособистісних відносин (А.К. Канаматова) та ін.

У межах нашого дослідження ми розділяємо розуміння процесу проектування кар'єри як індивідуальної траєкторії майбутнього педагога протягом його підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця.

Здатність до кар'єрного проектування, що розглядається в контексті саморозвитку, виступає як здатність до передбачення подій зовнішнього та внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням задач майбутньої діяльності та саморозвитку. Під час проектування особистість ставить себе у центр проекту, передбачає результати не тільки власної діяльності, але й себе у оновленій якості.

Постановка завдань. На жаль, проблема кар'єрного проектування особистості педагога, в тому числі на етапі професійної підготовки фахівця, поки що не знайшла відповідного відображення у психології, тоді як саме проектування кар'єри особистості дозволяє [2]:

- визначити шляхи досягнення професійних цілей, враховуючи ймовірний характер майбутнього,
- удосконалити професійний розвиток особистості,
- виявити й скоригувати відповідність психічної організації студента з вимогами педагогічної діяльності, забезпечити досить надійну поведінку індивіда у конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, професійно важливих для майбутнього виду діяльності.

Проектування кар'єри дає можливість вийти за межі себе сьогодишнього. У взаємозв'язку з самопізнанням проектування дозволяє визначити перспективи особистісного розвитку, виступає механізмом саморозвитку.

Професійне проектування особистості відображає особливості процесу вибору, визначення майбутньої професії, а також розвиток комплексу професійно важливих якостей, тобто процес формування професіонала. Знання особливостей кар'єрного проектування майбутнього педагога дозволить

здійснити індивідуальний підхід до студентів і допоможе їм більш чітко визначитися у своєму професійному майбутньому.

Здатність до професійного проектування починає формуватися на етапі вибору професії. Досить сильно впливає на розвиток даної здібності саме етап професійної підготовки, так як студентський «вік є сприятливим для формування здатності до проектування» (М.Ю. Красва, Л.В. Лежніна, І.Ю. Мохова, Л.О. Регуш, О.К. Черанева) [1; 6].

Отже, зважаючи на важливість досліджуваних питань, слід констатувати, що проблема професійного проектування особистості недостатньо розроблялася як у контексті вікової, так і педагогічної та соціальної психології.

Малодослідженими також залишаються проблеми соціально-психологічних характеристик кар'єрних орієнтацій студентів та психологічних закономірностей кар'єрного проектування майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей кар'єрного проектування як детермінуючого фактора професійної підготовки майбутніх учителів.

Психологія оптимального кар'єрного проектування майбутніх учителів як детермінанти їхньої професійної підготовки забезпечується такими **завданнями** як:

1) формуванням уявлення в осіб, що обирають професію про об'єктивні та суб'єктивні чинники майбутньої діяльності;

2) усвідомленням студентом власних психологічних особливостей та узгодженість їх із вимогами професійної діяльності;

3) використанням адекватних способів проектування успішності оволодіння професійною діяльністю.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють проектування кар'єри і можливості успішної самореалізації особистості у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період навчання у вищому навчальному закладі – це етап життєвого

циклу, що завершує перехід до дорослості. На цьому етапі особистість приймає низку важливих рішень, які стосуються вибору місця професійної діяльності та створення сім'ї, стилю життя та конкретних завдань на майбутнє, коригування ціннісних орієнтацій у співвідношенні з новим дорослим статусом та новими життєвими планами. Вибір власної життєвої стратегії є необхідною складовою проектування кар'єри. Тому молодій людині необхідно саме під час навчання у виші визначити власні пріоритети [1].

Такі особливості студентського віку, як: становлення людини як суб'єкта власного розвитку (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко); актуалізація потреби в активному ставленні до себе (І.С. Кон, Ю.О. Миславський); активний пошук власної ідентичності (Е. Еріксон, Е. Берн); об'єктивне збільшення в житті молодого людини кількості складних життєвих ситуацій, що потребують подолання (Л.І. Анциферова); актуалізація потреби у набутті особистісної здатності до здійснення себе в нових для себе соціальних (і психологічних) умовах, переходом до яких визначається завершення навчання у вищому навчальному закладі і початок професійної діяльності молодого фахівця, обумовлюють сприятливість даного вікового періоду в житті людини щодо розвитку здатності проектувати професійну кар'єру у напрямку розширення можливостей особистості щодо реалізації активних форм у професійній підготовці [6].

Розвиток сучасного фахівця полягає в реалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Проектування кар'єри в динамічних соціально-економічних умовах є однією із ключових умов професійного та життєвого успіху людини.

Виходячи з характеристики етапу професійного шляху за Д. Сьюпером, на момент навчання у виші юнаки та дівчата намагаються визначитися у власних потребах, інтересах, здібностях, цінностях та можливостях. На основі самоаналізу студенти розглядають можливі варіанти професійної кар'єри. До

кінця цього етапу майбутні фахівці підбирають професію, яка найбільше підходить, і починають у ній реалізовуватися [2].

Новий погляд на специфіку розвитку кар'єри майбутніх учителів на етапі їхньої професійної підготовки полягає у відношенні до неї як до динамічного проходження певних кар'єрних циклів, кожний з яких складається із міні-стадій професійного розвитку і супроводжується постійним процесом навчання.

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього учителя можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному [3].

Особистісний аспект передбачає розгляд цього феномену з позицій самої особистості, розкриває особливості бачення кар'єри її діячем. Із цим пов'язане вираження суб'єктивної оцінки характеру протікання кар'єрного процесу, проміжних результатів розвитку кар'єри. У такому випадку кар'єра є суб'єктивно усвідомленим судженням про своє трудове майбутнє, про очікувані шляхи самовираження та задоволеності працею.

Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. По-перше, це вироблені у процесі розвитку суспільства кар'єрні напрямки, апробовані шляхи досягнення певних результатів у тій чи іншій сфері професійної діяльності, у тій чи іншій сфері суспільного життя. По-друге, це стійкі уявлення про характер руху цими шляхами, пов'язані із швидкістю, спрямованістю, траєкторією кар'єри, а також із відповідними методами та способами.

Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей.

Означені підходи дозволяють визначати кар'єру майбутніх учителів не тільки як процес цілеспрямованого та послідовного професійного розвитку, зростання авторитету й статусу в соціальній та економічній сферах, що виявляється в просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, в підвищенні

престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного образу себе як компетентного професіонала.

На жаль, сучасна система професійної підготовки недостатньо забезпечує можливості для кар'єрного зростання майбутніх учителів, так як у ній [2]:

- відсутня цілеспрямована система професійного навчання кар'єри на різних етапах професійного розвитку,

- недостатньо розроблена система кадрової політики у освітніх закладах,

- не забезпечуються права педагогічних працівників різних рівнів кваліфікації на вибір індивідуальної освітньої траєкторії в процесі побудови кар'єри та захищеності на усіх її етапах,

- не проводиться діагностика та відбір талановитих педагогічних працівників для навчання на курсах резерву керівних кадрів освітян,

- відсутня система комплексного супроводу становлення та проектування кар'єри учителя у процесі його професійної підготовки.

Як наслідок в учителів існує лише інтуїтивне уявлення про кар'єру, а студенти не володіють інформацією про можливості кар'єрного зростання у системі освіти.

Професійний розвиток – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя людини. У психолого-педагогічній літературі виділяють чотири основні етапи професійного розвитку: професійне самовизначення, професійна освіта, професійна діяльність, досягнення професійної майстерності (Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, Є.О. Клімов, М.С. Пряжников).

Так, найважливішим для забезпечення неперервності професійної кар'єри учителя є етап професійної підготовки: чим раніше людина починає замислюватися про те, чого вона бажає і чого чекає від своєї майбутньої професійної діяльності, тим успішніше проходить процес її професійного та кар'єрного зростання [1; 4].

Однак сучасні концепції та підходи стосовно дослідження професійної кар'єри недооцінюють значення даного етапу. Перевага надається аналізу розвитку кар'єри в процесі професійної діяльності та професійного самовдосконалення. На наш погляд, кар'єрне зростання обумовлено, перш за все, професійною підготовкою, так як саме в ній здійснюється кар'єроорієнтований розвиток студента, відбувається усвідомлення відповідності власних здібностей і можливостей обраній спеціальності, планується майбутня професійна діяльність. Саме в цей період формуються особистісно-професійні якості, необхідні для успішного становлення кар'єри: рис характеру, здібностей, кар'єрної готовності, кар'єрних орієнтацій та компетенцій [4; 5].

Визначення професійного навчання стартовим етапом розвитку професійної кар'єри вимагає створення певних психологічних умов, детермінант, однією з яких є проектування та впровадження в освітній процес вишу моделі становлення кар'єри майбутнього учителя.

Так, С.В. Кутняк запропоновано наступні структурні елементи [3]:

- розробка основопокладаючих принципів становлення кар'єри учителя на етапі професійного навчання,
- стартова діагностика системоутворюючих факторів, що сприяють успішному кар'єрному становленню майбутнього учителя,
- цілеспрямоване планування кар'єри, розробка кар'єрограм,
- проектування кар'єроутворюючого середовища вишу,
- моніторинг становлення професійної кар'єри студента у період навчання в освітньому закладі.

Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою та мають ієрархічну структуру, логіку, послідовність.

Як загальні вихідні положення, де визначаються основні вимоги до змісту та функціонування розробленої моделі, виступають наступні принципи [2]:

- *принцип відкритості* – адекватне сприйняття впливу соціуму та відповідна реакція на них власними змінами, постійне включення в структуру освітнього процесу нових елементів – нових видів діяльності, нових відносин, нового змісту професійної освіти і т.п.,

- *принцип додатковості* – проектування різноманітних, і навіть протилежних тенденцій у становленні кар'єри – прагнення учителя забезпечити свій кар'єрний розвиток, можливості кар'єрної професіоналізації і т.п.,

- *принцип управління* – управління розвитком кар'єри здійснюється через створення умов, що забезпечують цей процес, який дозволяє керувати вибором напрямку кар'єрного зростання учителя.

Дотримання даних принципів дозволяє зробити процес становлення кар'єри майбутніх учителів більш рефлексивним, визначити необхідні умови для найбільш успішної її реалізації, здійснювати управління на будь-якому ієрархічному рівні і, таким чином, стимулювати прагнення студента до особистісного та кар'єрного зростання.

Отже, розвиток здатності до проектування кар'єри студентів є важливою умовою досягнення професіоналізму. Кар'єрне проектування виступає як максимальне розкриття і реалізація професійного потенціалу особистості в процесі проходження різних рівнів організаційної структури.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Загалом, кар'єрне проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою факторів, серед яких пріоритетне значення мають специфіка професійної самооцінки, смисложиттєві орієнтації та особистісне самовідношення.

Структура кар'єрного проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним утворенням і зумовлюється єдністю зовнішніх (об'єктивних) та внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До перших належать умови життя майбутнього фахівця (соціальні, економічні, просторові тощо характеристики).

Другими є особливості суб'єктів кар'єрного проектування (відношення до професії, усвідомлення її значимості). До таких особливостей належать їхні психофізичні, психосоціальні та когнітивні властивості.

Психологічні механізми кар'єрного зростання майбутніх учителів зумовлюються його структурними характеристиками і можуть виявлятися, зокрема, в ототожненні себе з професією, спрямованості пізнання студента на самого себе в майбутній діяльності.

Майбутні учителі ще в період навчання мають бути впевнені, що їхній інтелектуальний та творчий потенціал буде затребуваним на ринку праці. У студентів повинні бути сформовані не тільки професійні знання та вміння, певні особистісні якості, такі як гнучкість, готовність до змін, вміння швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, а й також розвинуті професійна спрямованість, особистісна готовність професійно реалізувати себе в сучасних умовах.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології всіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є їхня спрямованість на створення можливостей та умов формування й розвитку кар'єрної готовності в межах обраної спеціальності; на розвиток особистісно-професійної компетентності, яка сприяє кар'єрному зростанню та реалізації кар'єрного потенціалу, успішному працевлаштуванню та посадовому просуванню. Проте особливості кар'єрного проектування протягом професійної підготовки майбутніх учителів вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку студентів та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу навчання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская / Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С.137–144.
2. Богдан Н.Н. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
5. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический показатель с1984 по 1988 год / В.Ф. Моргун. – Полтава,1989. – 56 с.
6. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: Методичні рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.

Н.А. Гончарова

КАРЬЕРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье акцентировано внимание на проблеме проектирования профессиональной карьеры студентами педагогического вуза. Проанализированы теоретические подходы к психологическим особенностям проектирования в студенческом возрасте. Рассмотрен процесс проектирования как детерминирующий фактор профессиональной подготовки будущего учителя. Обсуждается необходимость психологического и организационного сопровождения карьеры будущих профессионалов.

Ключевые слова: *карьеря, проектирование карьеры, развитие карьеры, карьерные ориентации, профессиональная подготовка, конкурентоспособность, профессиональное становление, будущие учителя.*

N. Goncharova

THE CAREER DESIGNING AS A FACTOR IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article focuses on the problem of designing a professional career by the students of pedagogical university. Theoretical approaches to the psychological peculiarities of the designing in student age are analyzed. The process of designing as the determining factor of professional training of future teachers is considered. The need for psychological and organizational support of future professionals' career is discussed.

It is confirmed that the formation of the future teacher in the educational process at the university includes not only acquiring the definite knowledge and skills, but also the formation of professionally-oriented attitudes, interests, values and specific skills required in the future. Also the socialization of future professional has place. It is affected by the properties of the personality and it is closely related to the peculiarities of the interaction with the social environment.

The structural elements of the model of the future teacher's career becoming are: developing of the principles, which are the basis of becoming a teacher's career on the stage of vocational training; inceptive diagnostics of system-forming factors, contributing to the success career becoming of future teacher; focused career planning; designing of the career-forming environment in the university; monitoring of becoming of the student's professional career during the study in the educational establishment.

Also the article views such principles of the proposed model, as the principles of transparency, complementarity and management. Compliance of them makes the process of becoming of the future teachers' career more reflexive and defines the necessary conditions for the most successful implementation.

The article states that career designing of future teachers is a complex multidimensional phenomenon, that has a psychological basis. It is characterized by a number of factors, but the priority is given to the specificity of professional self-esteem, meaning of life orientations and personal self-attitude.

Key words: *career, career design, career development, career orientations, professional training, competitiveness, professional development, future teachers.*

Надійшла до редакції 11.06.2015 р.

УДК 159.9.

ДВОРНІЧЕНКО Лариса Леонідівна

*кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ СВІТІ ПРАЦІ

У статті аналізуються можливості функціонального діапазону профорієнтації як складової стратегії життєтворчості особистості. Зазначається, що сучасна профорієнтація виконує функцію соціальної терапії, необхідної для виживання і адаптації людини в нових соціальних реаліях. На цій підставі обґрунтовуються екзистенційно-прагматичні стратегії профорієнтації. Розкриваються наслідки динамізації вибору та зміни професії, як фактора який суттєво впливає на якість життя людини. Підкреслюється необхідність формування принципово нової системи профорієнтації, а також можливостей прогнозування перспектив майбутнього життя.

Ключові слова: професійна орієнтація особистості, самореалізація, мистецтво жити, життєтворчість, світ праці.

Постановка проблеми. Стрімкість і системність соціальних змін сучасного суспільства підвищує нестабільність, невизначеність і непередбачуваність життя пересічної людини та потребує переосмислення проблем професійної орієнтації і переорієнтації особистості у контексті людинознавчих наук.

Не дивлячись на те, що правильний вибір професії є основою підготовки людини до життя у нових економічних умовах, системного аналізу цього питання ще не існує. Відсутні нові теоретичні обґрунтування проблем профорієнтації та переорієнтації з урахуванням тих процесів, що відбуваються як у суспільстві так і у світі праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження визначення особистості на своєму життєвому шляху має глибокі коріння. Так, проблема покликання, призначення,

самоздійснення людини є наскрізною в німецькій класичній філософії. Особливе значення для цієї праці мали ідеї Канта, Гегеля, Фіхте, а також класична і посткласична версії ідеї університету.

Значний поштовх для дослідження профорієнтації в єдності її освітнього і соціально-антропологічного вимірів дали праці Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г.С. Сковороди. Розвиток їхніх ідей у реаліях індустріального суспільства представлено у працях М. Вебера, А. Макаренка та В. Сухомлинського.

За радянські часи проблема профорієнтації була однією з центральних у педагогічних дослідженнях. Це було пов'язано з необхідністю підготовки робітничих кадрів. Тому головною метою того періоду розробки проблем профорієнтації був пошук ефективних способів налаштування юнаків та дівчат на вибір саме робітничих професій. Теоретичне обґрунтування подібної моделі забезпечили насамперед класики вітчизняної педагогіки А.С. Макаренко та В. О. Сухомлинський. Крім того вагомий внесок зробили вітчизняні та російські теоретики, зокрема Є. Головаха, Е. Зеєр, С. Іконніков, Є. Клімов, Г. Костюк, В. Моляко, В. Моргун, І. Надольний, К. Платонов, М. Пряжніков, Л. Сохань, Б. Федорішин, В. Шубкін, Г. Чередниченко, С. Чистяков та ін.

Останнім часом проблема вибору професії в різних ракурсах привертає увагу українських дослідників. Можна відзначити теоретичні розробки в працях таких вчених, як В. Андрущенко, В. Аза, С. Клепко, В. Кремень, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Перепелиця, В. Пилипенко, А. Ручка та ін.

Однак окремо хотілось зазначити, що проблема профорієнтації та професійної самореалізації особистості в сучасному світі не може розглядатись абстрактно, вона потребує врахування сучасних соціокультурних контекстів. Тут передусім треба назвати соціально-філософські, соціально-антропологічні і філософсько-освітні концептуалізації нової соціальної і культурної реальності, яка не може існувати без ризиків. Серед них значну роль відіграли теоретичні розвідки У. Бека, Е. Гіденса, М. Дугласа, М. Култаєвої, Н. Лумана, та ін., де також

аналізуються зміни світу праці у добу глобалізації, які треба розглядати як виклик сучасній освіті.

Разом із тим, аналіз наявної літератури показує, що не зважаючи на досить помітну кількість публікацій, є низка проблем, які потребують поглибленого аналізу. Серед них систематизація складових профорієнтації в сучасному суспільстві, систематизація факторів, що впливають на вибір професії саме у добу соціальних змін. Недостатньо розробленою є проблема підвищення ролі освіти серед факторів, що впливають на вибір професії в юнацькі роки і на готовність особистості до даного вибору протягом життя.

Тож **мета даної статті** – на підставі системно-теоретичного аналізу розкрити особливості та людинотворчий потенціал профорієнтації в сучасному суспільстві, виявити роль і місце профорієнтації в системі сучасної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація особистості в праці є процесом досить складним та потребує вибудовування «професійного життєвого шляху» (Є. Клімов). Надзвичайно важливим чинником цього процесу є орієнтація у світі професій сучасного світу. Враховуючи того факту, що протягом багатьох тисячоліть, людина як біологічна істота, залишалася майже незмінною, хоча світ професій постійно змінюється, можна припустити, що природні передумови трудової діяльності досить універсальні, професійно нейтральні та пластичні, що дозволяє опановувати людині досить широким спектром професій. Слід зазначити, що в історії розвитку розподіл праці на професійні види діяльності спостерігалось ще до нашої ери у Єгипті, Давній Греції, Римі та інших розвинених державах. Але суттєва диференціація праці відбулася в епоху промислової революції. Подальший науково-технічний прогрес та виникнення інформаційних технологій сприяли виникненню та значному оновленню номенклатури професій. Так, єдиний тарифно-кваліфікаційний довідник об'єднує приблизно 7 000 професій та спеціальностей. Ці документи відображають ситуацію, що склалася в процесі укладання, однак, коли

довідники потрапляють до магазинів, вони вже потребують корегування через динамічність світу професій.

Слід звернути увагу на той факт, що в сучасних соціокультурних умовах змінюються навіть назви тих професій, які сягають корінням сивої давнини. Адже є такі назви професій, у межах яких відбулися значні модифікації (наприклад, провідник пасажирського вагону, овочівник, діловод), але попит на них високий, тому нова назва посприяє підвищенню її престижу серед широких верств населення. Зокрема, модифікації вже відбулися з назвою такої професії, як продавець. Сислове і функціональне навантаження зберігають такі сучасні професії як менеджер з продажу, маркетолог, логіст тощо. На нашу думку, професія продавця виразно демонструє розширення вертикального й горизонтального вимірів професійної самореалізації, сприяє формуванню вертикальної плюральної професійної ідентичності та закладає умови для постійної переорієнтації в межах даної професії.

Професія, якщо її розглядати з позицій природної настанови, має амбівалентні семантики. Вона є водночас як примусом, так і покликанням. Ці смисли в різних співвідношеннях є показником якісної характеристики професійної самореалізації особистості у світі праці. Професійна орієнтація в сучасному суспільстві, яке влучно називають суспільством ризику (У. Бек), відрізняється від її професійних приписів у домодерному суспільстві, спрямовуючи людину на здійснення вільного вибору. При цьому догматизація змісту професійної орієнтації та її жорстко закріплена інтенціональність здатні перетворити її на освітній, культурний і соціальний дезорієнтири. Феноменологія і онтологія професійного життя дають можливість розглянути професійну самореалізацію особистості як кар'єрне зростання з більш-менш вираженою динамікою.

Особливо важливою для розробки методологічних засад сучасної профорієнтації є настанови трансформативної феноменології та відповідної антропології, що розглядає людину як таку, що має постійно змінюватися і робити антропотехнічні вправи, щоб бути готовою до змін. На це,

зокрема, звертає увагу відмий сучасний культуролог та філософ П. Слотердайк. Він описує комплекс феноменів, притаманних суб'єктивному аспекту професійного світу сучасної Європи як «європейський тренувальний табір», де успішність стає критерієм добropорядного життя [7, с. 524]. Семантика професії доповнюється, а нерідко й замінюється семантикою кар'єри, професійного менеджменту, добробуту.

Ефективна профорієнтація та перспектива професійної освіти в динамічному суспільстві ризику передбачає здійснення селекції професій, конструювання освітньо-професійної реальності. Суттєву роль у професійній орієнтації відіграють не тільки інституалізовані та цілеспрямовані чинники, а й безпосереднє життєве оточення, батьки, засоби масової комунікації. Також відсутність стабільності у житті сучасної людини, невпевненість у завтрашньому дні, страх втрати роботи та інші обставини світу праці, формують нове кліше професійного вибору. З одного боку, з'являється потреба у нових професіях, з іншого, відбувається зміна традиційних стереотипів, щодо престижності та суспільної значущості професій. Згідно з цим відбувається зміна образу професії у свідомості людей. Виходячи з того, що об'єктивною вимогою сучасного стану розвитку суспільства є освіта протягом життя, функціональний діапазон професійної орієнтації значно розширюється, стає складовою стратегії життєтворчості, а також виконує функцію соціальної терапії, необхідної для виживання і адаптації людини в нових реаліях сьогодення.

Крім того, світ праці в його феноменологічній концептуалізації є складноструктурованим. Життєві цикли представлених у ньому професій є різними, так само як і їхній соціальний статус. Так, існують трансвременні професії, які зберігаються попри усі модернізаційні зрушення та радикальні культурні зміни (наприклад, професії лікаря, вчителя, будівельника тощо), історично віджиті, безперспективні та перспективні. Ефективна профорієнтація та перспективна професійна освіта в динамічному суспільстві ризику передбачає

здійснення селекції професій, конструювання освітньо-професійної реальності.

Досить цікавим є той факт, що в рейтингу сучасних перспективних професій лідирують ті професії, опанування якими в більшій ступені потребує не стільки освіти, скільки – покликання. Зрозуміло, що не в одному вузі не навчать мистецтву продавати. Отже, вибір професії за покликанням сприяє виникненню інтересу, що не тільки допомагає краще засвоїти основи професії, спонукає до розвитку та самореалізації, але й мінімізує ризики, пов'язані з необхідністю постійної адаптації людини до сучасних вимог професійної діяльності. Тож усвідомлення свого покликання є головною задачею профорієнтації. Усвідомлення свого призначення нашо вухується на уявлення про престижність, моду, «краще життя». Так, за часи незалежної України жебрацьке становище вчителів, лікарів, інженерів міцно ввійшло до свідомості людей, набуло певної нормативності. Хоча саме люди цих спеціальностей із давнього часу складали середній клас, їх вважали інтелігенцією. І багато в чому саме від них залежала доля нації.

Перехід від індустріальної доби до постіндустріальної загострює розбіжність між модерним ідеалом зазначених професій та постмодерною структурованою дійсністю. Як підкреслює М. Култаєва; «нехтування цією розбіжністю, ігнорування загроз, що походять від неї, у суспільстві ризику може призвести до загроз цивілізаційного рівня» [3, с. 27]

Хотілося б особливо підкреслити, що сучасний світі праці, має низку характерних ознак: різке зниження рівня життя, офіційне і приховане безробіття, поглиблення галузевих диспропорцій зайнятості, посилення міграційних процесів. Тож *важливим для адаптації у цьому світі стає саме процес пошуку смислу*, де окремі (вже знайдені) смисли – це лише етапи процесу, а сам процес стає головним смислом і це є життя, життя як процес, а не як «досягнення». Аналізуючи даний аспект проблеми стосовно професійного самовизначення, М.С. Пряжніков визначає такі варіанти смислу. Перший – це

пошук такої роботи чи професії, яка дає можливість отримувати заробіток (суспільну оцінку праці) по справедливості, тобто відповідно до затрачених зусиль. Цей аспект пошуку смислу в праці розглядався ще Платоном, який вважав що у справедливому суспільстві внесок людини до суспільства повинен відповідати винагороді. К. Маркс поставив проблему «відчуження праці від капіталу», виділив два аспекти труда: «живу працю», як діяльність та можливість багатства, і «абстрактну працю» виражену у вартості, у капіталах. Через несправедливий розподіл багатства стає так, що той, хто трудиться, має мало грошей (тільки на підтримку свого існування), а нероба стає багатієм. Це стає тому, що труд існує в двох аспектах і його можна незаслужено «відчужити» від справжнього працівника. Таким чином, важливою стає не сама праця, а можливість перерозподілу її результатів.

Другий варіант смислу М.С. Пряжніков, слід за К. Марксом і Е. Фроммом, розглядає ставлення до праці з любов'ю. Так, Е. Фромм визначає продуктивний характер (кінцева мета розвитку особистості). Це здібність людини до продуктивного логічного мислення, любові і праці. Продуктивна праця забезпечує можливість виробництва предметів, необхідних для життя, завдяки творчому самовираженню.

Третій варіант смислів – це почуття власної гідності, тобто при виборі професії людина свідомо чи інтуїтивно орієнтується на те, що може йому дати професія для підвищення почуття власної значущості.

Останнім варіантом смислу професійного самовизначення М.С. Пряжніков визначає прагнення до елітарності. Цей смисл стає найбільш актуальним саме в епоху соціально-економічних перебудов, коли на перший план виходять не творчі, висококваліфіковані спеціалісти, які ефективно працюють в умовах стабільності, а люди, які вміють швидко адаптуватися у кон'юнктурі ринку праці, що швидко змінюється.

Отже, пошук смислу праці може змінюватись залежно від багатьох чинників: особистісних якостей, виховання, освіти, соціально-економічного стану суспільства, але наявність

стількох варіантів дає змогу людині на кожному етапі професійного самовизначення знаходити свій особистісний смисл, відчувати життя як процес, знаходити все нові можливості не тільки адаптації, а і реалізації свого потенціалу у сучасному суспільстві.

Однак, як зазначалось вище, соціально-економічні умови сучасного стану розвитку економіки держави, потребують не тільки врахування екзистенціально-антропологічного виміру професійної орієнтації та професійної освіти, а й виваженого прагматичного підходу. Щоб дотримуватися балансу між суспільними потребами і можливостями та домаганнями особистості, необхідно навчити учнівську молодь чинити раціональний вибір.

Методологічні засади такого вибору з чітко визначеною антропологічною складовою, представлені відомою формулою RREEMM (resourceful, restricted, expecting, evaluating, evaluating, maximizing man), яку запропонував американський економіст М. Олсон, [4, с. 166 – 167]. Це модель винахідливої, обмеженої в свої ресурсах, оцінюваної і передбачуваної людини, яка прагне мінімізувати свої ризики. Раціональний вибір як методологічний підхід має значний потенціал для обґрунтування змісту і організаційних форм профорієнтації, а також професійної освіти, мережа якої не може створюватись спонтанно. Треба зазначити, що в постіндустріальному суспільстві з притаманною йому децентралізацією і тенденцією постійного створення ризиків саме прагматизація профорієнтації учнівської молоді може сприяти мінімізації освітніх, економічних та соціальних ризиків, пов'язаних з самореалізацією особистості у світі праці. Разом із тим, надмірна прагматизація може спричинити відставання профорієнтації і професійної освіти від темпів модернізації суспільства та розвитку його продуктивних сил, а також ігнорує людський чинник. Саме екзистенційно-прагматична стратегія профорієнтації дозволяє мінімізувати ризики під час здійснення вибору професії та у професійній самореалізації особистості.

XX століття сформувало новий соціальний тип людини, яка «загубилася у власному житті» [6], що, у свою чергу, підсилює необхідність не тільки психологічного, але й філософського осмислення проблем реалізації особистості у професійній сфері. Слід зазначити, що за останні десятиліття, все більш популярними стають техніки НЛП при досягненні життєвого успіху, згідно з якими достатньо усміхнутися, назвати «шефа» на ім'я, чи потиснути руку (техніки). На відміну від технік маніпулювання філософсько-психологічний аналіз вибудовування професійної кар'єри в сучасному суспільстві потребує розгляду профорієнтації як структурного компоненту мистецтва жити. Як зазначає Н. Степаненко, «головне завдання філософії мистецтва жити – не встановлювати правила і давати готові рецепти, а формувати оптативні пропозиції, відкривати нові можливості життєвого самовибору і самоздійснення» [6, с. 56].

У сучасних умовах теоретична рефлексія мистецтва жити набуває міждисциплінарного характеру і здійснюється засобами педагогіки, психології, соціології, що актуалізує у філософії мистецтва жити потребу у здійсненні міждисциплінарних синтезів і покладає на неї додаткові світоглядні і методологічні функції. Особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, суб'єкт, який володіє культурою самотворення і толерантного ставлення до іншого, навіть Чужого (Б. Ванзепорейс), поновлюючи цю культуру протягом усього життя.

Треба зазначити, що проблема творчості в роботі людини над собою привертала увагу багатьох дослідників: філософів, психологів, педагогів. Ще Г. Гегель визначав, що «індивід повинен піднятися на таку ступень розвитку, щоб протиставити себе загальному» [1, с. 82].

Аналіз життєвого шляху і творчості одним із перших у вітчизняній науці зробив В.А. Роменець. Він вважав, що творчість життя розриває формальний причино-наслідковий зв'язок життєвого шляху, відкриває можливість вчинкам як унікальним граничним переживанням, що поєднують у собі

завершення одного етапу особистісного розвитку і початок наступного [5].

Особливої уваги потребує концепція життєтворчості Л. Сохань. Вона вважає, що «особистість стає творчою людиною не тільки в результаті професійної і загальної підготовки її до праці і життя, але й завдяки особистісному самостворенню, саморозвитку» [2, с. 392]. Особливо важливим, на наш погляд, є оволодіння такими компонентами життєвої компетентності як: самостійне набуттям якостей, що необхідні для творчої побудови власного життя; оволодіння системою засобів методів і технологій, що сприяють конструюванню і здійсненню життя. Це дає можливість говорити про єдність життєвої компетентності, творчості і самовдосконалення, про залежність творчого ставлення до життя від результатів роботи людини над собою [2, с. 393].

Основні характеристики життєтворчості визначає І. Єрмаков. На його думку, це осмислення людиною свого призначення, свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у життєву програму, наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил, рівень соціальної і психологічної зрілості, відповідальне ставлення до свого життя і самого себе [2, с. 5].

Висновки, рекомендації і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, сутність професійної самореалізації людини в суспільстві ризику полягає в постійному балансуванні між перспективами, які відкривають ризики, надаючи шанси і створюючи обмеження. Шанси професійної реалізації, що виникають у процесі формування і розвитку інформаційного суспільства, мають амбівалентний характер: з одного боку, констатують простір для самореалізації та самоздійснення у світі професії, а з іншого, призводять до професійного відчуження особистості. Неможливість нормальної біографії, яка передбачає одну професію на все життя, змушує людину постійно робити вправи, змінювати свою життєву і професійну орієнтацію. Зміна професійної і життєвої орієнтації з «мати» на «бути» завжди пов'язана з ризиком втрати

соціального статусу, матеріального благополуччя, захищеності тощо. Саме тому, нагальною потребою сьогодення є модернізація освітньо-виховного процесу та вибудовування стратегії безперервної освіти та освіти протягом життя.

Список використаних джерел:

1. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа / Георг Гегель; Отв. ред. Е. П. Ситковский. Ред. коллегия: Б. М. Келров и др. – М. : «Мысль», 1977. – 471 с.
2. . Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
3. Култаєва М.Д. Вчитель як професія та покликання / М.Д. Култаєва // Науковий вісник. – (Серія «Філософія») / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2009. – Вип. 20. – С. 26–31.
4. Култаєва М.Д. Західноєвропейська теоретична соціологія ХХ століття / М.Д. Култаєва, І.І. Шеремет [за редакцією Бакірова В. С.] – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2003. – 296 с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості : [навч. посібник] / В.А Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
6. Степаненко Н.Б. Мистецтво жити у суспільстві ризику: філософсько-освітній вимір: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.10 – філософія освіти / Н.Б. Степаненко – Х., 2010. – 221с.
7. Sloterdijk Peter. Du must dein Leben aendern. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. – 723 p.

Л.Л. Дворниченко

ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ТРУДА

В статье анализируются возможности функционального диапазона профориентации как составляющей стратегии жизнетворчества личности. Подчеркивается, что современная профориентация выполняет функцию социальной терапии, которая становится необходимой для выживания и адаптации человека в новых социальных реалиях. На этой основе доказывается необходимость экзистенциально-прагматических стратегий профориентации. Раскрываются особенности динамизации выбора, реализации профессиональной деятельности и смены профессии, как

факторов которые существенно влияют на качество жизни человека. Рассматривается необходимость формирования принципиально новой системы профориентации, а также возможностей прогнозирования перспектив будущей жизни.

Ключевые слова: профессиональная ориентация личности, самореализация, искусство жить, жизнетворчество, мир труда.

L. Dvornichenko

**PHILOSOPHICAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS
OF PROFESSIONAL ORIENTATION AND PERSONAL FULFILLMENT
IN THE MODERN WORLD OF LABOR**

In the article possibilities of a functional range of professional orientation as a component of the person's strategy life-creation has been analyzes. It is emphasized that the current professional orientation serves as social therapy, which becomes necessary for survival and human adaptation to the new social realities. The need for existential and pragmatic strategies of professional orientation has been proved. The peculiarities of person's dynamization choice in the realization of professional activity and change of profession as factors that significantly affect the quality of human life. The necessity of forming a fundamentally new system of professional orientation, as well as ability to predict the future life prospects has been considered.

Particular emphasis is placed on the fact that the world of work in modern society constantly poses new challenges to the profession, which in turn requires the development and implementation of new strategies of professional orientation activities. The realization of requirements for professional activity is possible especially in the educational space, which allows adapting human in conditions of deep social and cultural transformations caused by formation of the informational society. Moreover, informational technologies, concealing anthropological implications dictate the necessity of transition to a new system of professional education, which is capable to generate response to the challenges of modern society.

It is emphasized that professional orientation in hypothetical realities of a knowledge society becomes dynamic and flexible, able to coordinate the needs of society on the potential of personality which is possible only in conditions of continuous education. The basic tendencies of personal fulfillment in the world of labor in modern and post-modern societies, namely the extension of the vertical and horizontal dimensions of professional self-realization, forming a virtual plural professional identity, professional reorientation, the origins of which are laid is the education system have been revealed.

Keywords: professional orientation of personality, selfrealization, art of living, lifecreativity, the world of labor.

Надійшла до редакції 02.06.2015 р.

УДК 159.922.63 : 316.454.52

КОВАЛЕНКО Олена Григорівна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ ТА ОСМИСЛЕНІСТЬ ЖИТТЯ

У статті розглядаються особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку, зокрема порівняння таких особливостей у літніх осіб із різними рівнями осмисленості життя. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку визначається як процес формування емоційних взаємин особистості в цьому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують. Воно дозволяє літнім особам коректувати смисл життя та регулювати власні емоційні стани й переживання. Виявлено особливості міжособистісного спілкування та осмисленості життя в цьому віці. Підтверджено зв'язок між особливостями міжособистісного спілкування людини похилого віку та осмисленням нею свого життя.

Ключові слова: *особи похилого віку, міжособистісне спілкування, смисл життя, емпатія, почуття самотності, стилі спілкування.*

Постановка проблеми дослідження. Важливою соціальною спільнотою, яка збільшується в сучасній Україні, є літні люди. Їхнє дитинство припало на відновлення країни після Другої світової війни, молодість – на час застою, зрілість – на розпад СРСР і економічне зубожіння, пізня зрілість – на час неоголошеної війни з сусідньою державою. Їм довелося відчувати вплив кризових явищ у суспільстві, зміни в найближчому соціальному оточенні, зміну професійного статусу та актуалізацію захворювань і всіляких негараздів. Постає проблема вдосконалення їхньої життєдіяльності. Одним із шляхів її вирішення, з нашого погляду, є вдосконалення

міжособистісного спілкування, адже саме з ним, як засвідчують окремі вчені, пов'язана провідна діяльність осіб похилого віку. Його якість відбивається на рівні життя людини, на темпах її старіння, на емоційному та інтелектуальному стані та на самопочутті. Важливим чинником, що зумовлює міжособистісне спілкування літньої людини є її здатність до осмислення життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Міжособистісне спілкування було об'єктом уваги багатьох науковців (Г.М. Андреева, І.Д. Бех, О.О. Бодальова, Л.К. Велитченко, Л.Я. Гозман, А.Б. Коваленко, І.С. Кон, В.М. Куніцина, В.О. Лабунська, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.В. Москаленко, В.М. Мясіщев, Б.Д. Паригін, О.Я. Чебикін, Н.В. Чепелева, Т.Д. Щербан та інші), але виявлення особливостей такого спілкування в похилому віці не було достатньо відображено в їхніх працях. Проблемами осмисленості життя, пошуку його смислу займалися такі філософи та науковці, як К.О. Абульханова-Славська, А. Адлер, І.Д. Бех, О.В. Краснова, Д.О. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.А. Роменець, М.М. Рубінштейн, М.Л. Смульсон, В. Франкл, В.Е. Чудновський, К.Г. Юнг та інші. Однак, недостатньо уваги приділялося саме психологічним особливостям пошуку смислу життя у пізній дорослості. Зважаючи на вищезгадані особливості, **метою** нашого дослідження є виявлення особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку, зокрема порівняння таких особливостей у літніх осіб з різними рівнями осмисленості життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах обґрунтованого нами особистісно-комунікативного підходу міжособистісне спілкування осіб похилого віку розглядаємо як процес формування емоційних взаємин особистості в похилому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. Тобто воно є суб'єкт-суб'єктним складним процесом, що має

емоційну, пізнавальну й поведінкову складові. Міжособистісне спілкування в похилому віці є важливим проявом комунікативної підсистеми психіки особистості; воно дозволяє літнім особам коректувати смисл життя та регулювати власні емоційні стани й переживання (зумовлює функціонування когнітивної і регулятивної підсистем її психіки) [3].

Кожна людина осмислює своє життя, виходячи з власного світогляду. Він є системою сформованих поглядів на природу і суспільство, місце людини в ньому, ставлення до навколишнього світу і себе, а також ідеали, переконання і принципи пізнання (І.Д. Бех) [1].

Смисл життя людини науковцями найчастіше пов'язується з діяльністю, когнітивно-мотиваційними компонентами. Його розглядають як мету (ціль) життя, усвідомлений і узагальнений принцип життя, життєву задачу, потребу особистості, вчинок, спрямованість життя. Смисл життя вважають значимою цінністю людини, наголошують на аналізові життя в пошуку його смислу. Втрата смислу життя призводить до певних психічних проблем, хвороб. Конкретизують зміст даного феномену у смисложиттєвих орієнтаціях. Смисл життя розглядають як важливу детермінанту особистісного розвитку на будь-якому віковому етапі. Психологічним особливостям пошуку смислу життя у пізньому віці увагу приділяли В.Е. Чудновський, Б.М. Ємалетдінов, М.Л. Смульсон, О.В. Краснова.

Смисл життя людини як когнітивно-мотиваційний компонент її особистості і свідомості, світогляду, який виявляє заради чого необхідна діяльність людини, що визначається соціальними нормами цього світогляду розглядає Б.М. Ємалетдінов. Кожен віковий період має локальний смисл життя, а інтегральний смисл життя узагальнює всі смисложиттєві переживання, які відбулися. Пошук смислу життя є функцією самосвідомості, що полягає в інтеграції та координації мотиваційної сфери.

Б.М. Ємалетдінов вважає, що смисл життя людини в похилому віці і старості полягає в ретроспективній оцінці свого життя, його змісту; це може супроводжуватися, з одного боку, відчуттям невідповідності життя ідеалові, неможливості апробувати інші стилі життя, з іншого боку – відчуттям здійснення планів і цілей, прийняття минулого (відчай або цілісність з точки зору Е. Еріксона). З такої боротьби виникає «мудрість» як якість Еґо, що відображає спробу знайти цінність і смисл життя перед близькою смертю. Особи цього віку зорієнтовані на пізнання і культуру, продовження професійного життя, накопичення, турботу про онуків, відпочинок і радість від життя у теперішній час, релігію, лікування своїх хвороб (цитуює Б.М. Ємалетдінов Г.С. Сухобську) [2].

В.Е. Чудновський смисл життя пов'язує з цінностями і розглядає його як ідею, яка містить мету життя людини, і яка була «привласнена» нею та стала для неї найвищою цінністю. Він порівнює особливості ставлення до смислу життя осіб різного віку: у період дорослішання зростаючі життєві сили налаштовують на пошук перспективи і життєвого смислу, старість сприяє розвитку песимізму, зосереджує увагу на обмеженості, смертності буття людини [7]. Тобто в молодості людина зорієнтована на майбутнє, а в старості – на усвідомлення обмеженості свого життя.

Смисл життя у старості, як зазначає М.Л. Смульсон, є стрижнем, ціннісно-орієнтувальною основою ментальної моделі світу людини (її особистого досвіду, який пройшов інтелектуальну обробку, містить зміст та рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля) [6]. Екзистенціальна проблема смислу в старості, на відмінну від попередніх періодів вирішується «тут і тепер». У цьому віці важливим є збереження власної картини світу (утримання структури сенсу життя, що розпадається), її перетин із картиною світу оточуючих осіб. Останнє є критерієм істини для старіючої людини. Виявити особливості такого перетину вона може,

вступаючи у безпосередню взаємодію з оточенням, міжособистісне спілкування. М.Л. Смұльсон також виокремлює умови позитивного життєвого смислу у старості. По-перше, гармонія між цілями, цінностями людини та ролями, потребами соціальної структури. По-друге, відчуття наближення до досягнення своїх цілей із швидкістю, що людину задовольняє.

Проблемами, пов'язаними з пошуком людиною смислу життя в пізньому віці займається така нова дисципліна, про яку згадує О.В. Краснова, – наративна геронтологія. Вона вивчає як старіюча людина шукає чи надає значення своєму життю через його історію. Головна ідея наративної геронтології полягає в тому, що розвиток ідентичності вважають процесом, що триває все життя. Людина шукає смисл свого життя, аналізуючи та перевіряючи його, переписуючи своє минуле, вона доповнює нові значимі лінії історії до свого життя [5].

Отже науковці, розглядаючи питання смислу життя літньої людини, переважно наголошують на необхідності аналізу, оцінки свого життя загалом, збереження смислу життя у поточний момент [4].

Для виявленні особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку з різними рівнями осмисленості життя було проведена діагностика. Вона здійснювалося в межах емпіричного дослідження особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку та їхньої здатності до коректування смислу життя та регулювання емоційних станів і переживань. У ньому взяли участь 208 осіб віком від 55 до 78 років.

Для діагностики використано спеціально розроблене структуроване інтерв'ю та такі методики: діагностики рівня емпатійних здібностей (В.В. Бойко), виявлення суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, М. Фергюсон), діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (автор К. Томас, адаптація

Н.В. Гришиної), а також тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О. Леонтьєв).

Виявивши особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку, можемо стверджувати, що вони рідко почуваються самотніми (у більшості з них рівень за цим показником середній і низький – відповідно 33% і 61%), мають достатню кількість друзів і приятелів, але зараз менше, ніж раніше, і це свідчить про звуження кола їхнього спілкування. Середнє значення оцінки наявності в минулому друзів і приятелів становить 0,851 і є ознакою того, що досліджені літні особи раніше мали досить багато друзів і приятелів. Середнє ж значення оцінки нинішніх можливостей спілкуватися з друзями й приятелями становить 0,115 і свідчить про те, що літні особи мають приблизно середню можливість такого спілкування. Своє коло спілкування третина з них хотіла б змінити, і такі зміни стосуються його кількісних і якісних характеристик. Поряд із людьми похилого віку більше осіб, яким, на їхню думку, вони подобаються, ніж тих, хто подобається їм, хоча і перших, і других загалом достатньо (середнє значення за першим показником складає 0,406, а за другим – 0,290). Разом із тим літні люди недостатньо здатні до відображення емоцій і почуттів, індивідуальних особливостей інших: середнє значення за сумарним показником емпатії складає 17,078 і відображає її занижений рівень. Серед досліджених осіб дуже високий рівень емпатії мають 1% літніх осіб, середній – 15%, занижений – 52%, низький – 32%. Порівняно з іншими способами відображення інших (компонентами емпатії), в осіб похилого віку кращим є емоційне відображення, тобто в пізнанні інших вони більше керуються емоціями. Активізується здатність літніх осіб відображати емоції й почуття інших за умови зацікавленості оточуючими, їхніми переживаннями й проблемами та вміння створювати спокійну атмосферу в стосунках.

Особи цього віку найбільше цінують в інших людях доброту, чесність, порядність, ці ж якості багато хто з них

уважає найкращими також у себе. Якості, пов'язані з чесністю, щирістю та емоційними взаєминами (доброта, доброзичливість, чуйність, також байдужість, знервованість, агресивність як негативні якості) найчастіше згадуються у відповідях. Саме вони є значущими в міжособистісному спілкуванні й характеризують ставлення до інших.

Літні особи в міжособистісному спілкуванні менше схильні як до прямого суперництва, так і до спільного розв'язання проблем, що виявляється в пошукові альтернативи, котра влаштовує кожного. Частіше вони або пристосовуються до ситуації, а тому жертвують власними інтересами заради інших, або уникають її вирішення, обговорення непорозумінь, або йдуть на окремі поступки один одному (компроміс). Середнє значення за показником компромісу складає 7,083, пристосування – 6,989, уникнення – 6,951, співпраці – 6,117, суперництва – 2,883. Найвище значення серед п'яти стилів поведінки в конфліктній ситуації за показником суперництва мають 11% досліджених, співпраці – 13%, компромісу – 33%, уникнення – 28%, пристосування – 37%. У кількох досліджуваних 2-3 стилі мають однакову найвищу кількість балів.

Також встановлено, що літні люди мають середній рівень осмисленості життя: середнє значення за загальним показником осмисленості життя – 96,177. Серед чоловіків похилого віку більшість мають низький і нижчий від середнього рівень осмисленості життя (відповідно, 32,5% і 30%), вищий від середнього рівень за цим показником мають 17,5%, високий – 20%. Серед жінок цього віку суттєво не відрізняється кількість тих, хто має низький і нижчий від середнього рівень осмисленості життя і високий та вищий від середнього рівень (низький рівень – 21,2%, нижчий від середнього – 28,8%, вищий від середнього – 23,3%, високий – 26,7%). Виявлено, що літні особи налаштовані не певні цілі, хоч і не будують безвідповідальних планів; порівняно задоволені своїм минулим і теперішнім життям, усвідомлюють смисл різних його етапів. Вони мають віру у

власну здатність певним чином ним керувати, контролювати окремі події, але розуміють і його залежність від різноманітних сторонніх чинників.

Порівняння особливостей міжособистісного спілкування (емпатією, стилями спілкування, наявністю друзів та приятелів, наявністю тих осіб, які подобаються їм і яким подобаються вони, самотністю тощо) осіб похилого віку з різними рівнями осмисленості життя (табл. 1; н.с. – нижчий від середнього, в.с. – вищий від середнього) дозволяють робити висновки про те, що в літньому віці більш осмислене життя в тих осіб, котрі мають вищий рівень емпатії, зокрема ідентифікації в ній, але нижчий рівень інтуїтивного каналу емпатії; в тих, хто почувается менш самотньо, в тих, хто раніше мав і зараз має достатньо друзів та приятелів, у тих, хто зараз має достатньо осіб, які їм подобаються, і в тих, яким подобаються вони; у тих, хто в спілкуванні, у конфліктних ситуаціях більше схильний іти на компроміс, ніж сперечатися та уникати взаємодії. Осмисленість життя в похилому віці не пов'язана з рівнями прояву таких компонентів емпатії, як раціональний і емоційний канали, установки, здатність до проникнення в емпатії та зі схильністю людини до співробітництва й пристосування.

Таблиця 1

Особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку з різними рівнями осмисленості життя (ОЖ)

| Хар-ка міжособистісного спілкування | Рівень ОЖ | Середні значення | t-критерій | Відмінність |
|-------------------------------------|-----------|------------------|------------|-------------------------|
| Емпатія, раціональний | н.с. | 2,536 | 0,316 | - t _{кр} =1,98 |
| | в.с. | 2,483 | | |
| Емпатія, емоційний | н.с. | 3,309 | 1,970 | - t _{кр} =1,98 |
| | в.с. | 3,655 | | |
| Емпатія, інтуїтивний | н.с. | 3,113 | 2,476 | + t _{кр} =1,98 |
| | в.с. | 2,678 | | |
| Емпатія, установки | н.с. | 2,814 | 1,747 | - t _{кр} =1,98 |
| | в.с. | 3,126 | | |

| | | | | |
|---|------|---------------|--------|------------|
| Емпатія, проникнення | н.с. | 2,680 | 1,907 | - tкр=1,98 |
| | в.с. | 3,022 | | |
| Емпатія, ідентифікація | н.с. | 2,268 | 2,237 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 2,644 | | |
| Емпатія, сумарний показник | н.с. | 16,701 | 2,908 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 17,632 | | |
| Почуття самотності | н.с. | 22,567 | 18,881 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 13,414 | | |
| Рівень самотності (інтерв'ю) | н.с. | 0,242 | 6,070 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 1,351 | | |
| Наявність друзів у минулому (інтерв'ю) | н.с. | 0,541 | 4,053 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 1,204 | | |
| Наявність друзів зараз (інтерв'ю) | н.с. | -0,500 | 7,006 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 0,704 | | |
| Наявність осіб, які подобаються (інтерв'ю) | н.с. | -0,150 | 4,688 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 0,655 | | |
| Наявність осіб, яким подобася (інтерв'ю) | н.с. | -0,010 | 4,459 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 0,738 | | |
| Суперництво | н.с. | 3,122 | 2,015 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 2,598 | | |
| Співробітництво | н.с. | 6,163 | 0,073 | - tкр=1,98 |
| | в.с. | 6,149 | | |
| Компроміс | н.с. | 6,775 | 3,574 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 7,494 | | |
| Уникнення | н.с. | 7,143 | 2,238 | + tкр=1,98 |
| | в.с. | 6,667 | | |
| Пристосування | н.с. | 6,686 | 0,663 | - tкр=1,98 |
| | в.с. | 6,943 | | |

Також виявлено, що власний час протягом дня витрачає на спілкування й турботу про інших половина (50%) осіб похилого віку з вищим від середнього рівнем осмисленості життя, а серед осіб з нижчим від середнього рівнем осмисленості життя таких менше (37%). Серед літніх осіб з вищим від середнього рівнем осмисленості життя хотіли б спілкуватися 22%, серед тих, хто має нижчий від середнього рівень осмисленості життя, таких 15%. Серед перших також більше тих, хто змінив би власне коло спілкування (40%), а серед других таких 35%.

Отже, літні люди, які краще осмислюють власне життя, порівняно з тими, хто його осмислює гірше, більше спілкуються й прагнуть до спілкування. Це може свідчити про те, що їм не вистачає такого спілкування, хоча самотніми вони почувуються менше. Також в осіб із кращою здатністю до осмислення життя більше друзів і приятелів, більше тих, хто їм подобається, і тих, хто їм симпатизує. Цьому сприяє і їхня краща здатність до відображення емоцій і почуттів інших, зокрема через спроби поставити себе на місце співрозмовника, але вони гірше можуть передбачати його поведінку в умовах дефіциту інформації про нього. У спілкуванні літні люди, які добре розуміють смисл свого життя, рідше сперечаються й уникають взаємодії, частіше прагнуть домовлятися та йдуть на компроміс.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що міжособистісне спілкування осіб похилого віку є процесом формування емоційних взаємин особистості в цьому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що має емоційну, пізнавальну й поведінкову складові. Воно дозволяє літнім особам коректувати смисл життя та регулювати власні емоційні стани й переживання. Смисл життя особистості розглядають як мету життя, усвідомлений і узагальнений принцип життя, життєву задачу, потребу особистості, вчинок, спрямованість життя. Науковці, розглядаючи його особливості в літньому віці, переважно наголошують на необхідності аналізу, оцінки свого життя загалом, збереження смислу життя у поточний момент.

Дослідження особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку дозволило встановити, що вони загалом рідко почувуються самотніми, мають достатню кількість друзів та приятелів (однак меншу, ніж раніше). Більшість із них вважають, що оточуючим вони подобаються і що ті подобаються їм. Рівень емпатії в них занижений, в ній переважає емоційний канал. Значна кількість досліджених осіб похилого віку недостатньо задоволена власним колом спілкування, хотіла б його змінити. Вони найбільше цінують в інших людях доброту, чесність, щирість, порядність, ці ж якості вважають найкращими і в себе. Саме вони є значущими в міжособистісному спілкуванні й характеризують ставлення до інших людей. Особи цього віку менш схильні як до прямого суперництва, так і до спільного розв'язання проблем. У міжособистісному спілкуванні, зокрема при виникненні конфлікту, вони частіше або пристосовуються до ситуації, або уникають її вирішення, або йдуть на певні поступки один одному. Літні люди мають середній рівень осмисленості життя, недостатньо впевнені у власній здатності керувати ним, контролювати окремі події, але розуміють і його залежність від різноманітних сторонніх чинників. Вони порівняно задоволені своїм минулим і теперішнім, не будують безвідповідальних планів на майбутнє. Порівняння особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку з різними рівнями осмисленості життя дозволяють робити висновки про те, що в цьому віці краща здатність до такого спілкування розвивається в результаті осмислення людиною свого життя.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Емалетдинов Б.М. Возрастная динамика смысла жизни человека / Б.М. Емалетдинов // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – № 3. – С. 215–219.
3. Коваленко О.Г. Модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку / О.Г. Коваленко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 28. – С. 191–202.

4. Коваленко О.Г. Психологічні особливості пошуку смислу життя у пізній дорослості / О.Г. Коваленко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Херсон: Видавничий дія «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 186-191.

5. Краснова О.В. Идентичность в позднем возрасте: нарративный подход / О.В. Краснова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2012. – № 4. – С. 46–53.

6. Смульсон М.Л. Готовність до саморозвитку як психологічна умова успішності особистості / М.Л. Смульсон // Успішність особистості: потенціал та обмеження: тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18.03.2010 р.) / за ред.: М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 228–230.

7. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э. Чудновский. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

Е.Г. Коваленко

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ

В статье рассматриваются особенности межличностного общения пожилых людей, в том числе сравнение таких особенностей у пожилых лиц с различными уровнями осмысленности жизни. Межличностное общение пожилых людей определяется как процесс формирования эмоциональных отношений личности этого возраста с отдельными субъектами, которые ее окружают. Оно позволяет пожилым лицам корректировать смысл жизни и регулировать собственные эмоциональные состояния и переживания. Выявлены особенности межличностного общения и осмысленности жизни в этом возрасте. Подтверждена связь между особенностями межличностного общения пожилого человека и осмыслением ним своей жизни.

Ключевые слова: *пожилые люди, межличностное общение, смысл жизни, эмпатия, чувство одиночества, стили общения.*

O. Kovalenko

**SPECIAL CHARACTERISTICS OF ELDERLY PEOPLE
INTERPERSONAL COMMUNICATION AND MEANINGFULNESS
OF LIFE**

The article deals with special characteristics of elderly people interpersonal communication, including comparison of such features of elderly people with different levels of meaningfulness of life. The elderly people interpersonal communication is a process of emotional relationship formation of the individual in this age with particular subjects that surround him or her. It has emotional, cognitive and behavioral components. It allows the elderly people to correct sense of life and regulate their emotional states and experiences. The meaning of a person's life is considered as the purpose of life, conscious and generalized principle of life, a vital task, the need for identity, work, life orientation.

It was found that older people feel lonely rarely and have enough friends and buddies. Most of them believe that others like them and this affection is mutual. The level of their empathy is reduced, the emotional channel dominates. A significant number of surveyed older people are not satisfied with their own circle of communication and they would like to change it. Most of all in other people they value kindness, honesty, sincerity, and the same characteristics they consider as the best in their own character. Persons of this age are less disposed to direct competition as well as to join resolution of problems. In interpersonal communication they often either adapt to the situation or avoid to resolve it, or make concessions to each other. Older people have an average level of meaningfulness of life, are not sure in their ability to manage it, monitor separate events, but they understand its dependence on various extraneous factors. They are relatively satisfied with their past and present, do not build irresponsible plans for the future. Comparison of features of elderly people interpersonal communication with different levels of meaningfulness of life allows us to conclude that at this age the best ability to communicate develops as a result of understanding by them their own lives.

Keywords: *elderly people, interpersonal communication, the meaning of life, empathy, sense of isolation, communication styles.*

Надійшла до редакції 7.06.2015 р.

УДК 378.22: 159.955.4

МИРОШНИК Олена Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОДУКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті подано онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя як системної властивості особистості, котра містить моральний, предметний, соціально-перцептивний, особистісний компоненти та здійснює довільну регуляцію педагогічних дій, спрямованих на особистісний розвиток учнів, детермінує проблемне ставлення до себе, як до представника професії. Розкрито роль гуманістичних цінностей у вияві рефлексивного потенціалу педагога.

Ключові слова: *рефлексія, професійна педагогічна рефлексія, соціальна діяльність, соціально-діяльнісний підхід, педагогічна дія, гуманістичні цінності.*

Постановка проблеми. Творча природа педагогічної праці спонукає дослідників до розробки наукових підходів, які б забезпечили досягнення вчителем акме в процесі професіогенезу. Особливого значення, у цьому контексті, набуває розуміння психічної природи явищ, що обумовлюють функціонування вищих регуляторних механізмів активності вчителя. До таких явищ належить рефлексія.

Рефлексія є метасистемним рівнем організації психіки. На цьому рівні психіка як би долає власну системну обмеженість, оскільки стає сама для себе предметом власної регуляції (С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, М. Хайдеггер та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття рефлексії розглядалось представниками психологічної науки у зв'язку з вивченням достатньо широкого кола психічних явищ. В.В. Давидов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов розглядали рефлексію як рівень ієрархічно організованого мислення [25], А.В. Карпов – як метаінтегральний процес третього рівня, що

забезпечує довільність регуляції діяльності та поведінки [10], К.О. Абульханова-Славская – як механізм самосвідомості [1], С.Д. Максименко – як умову розвитку внутрішнього світу особистості [15], В.І. Слободчиков – як центральний феномен суб'єктності [26], Г.П. Щедровицький – як механізм виникнення нової діяльності [28], В. Лефевр, О.І. Кузьміна – як умову свободи особистості [13, 14], М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М.О. Холодна – як метакогнітивну властивість індивіда [11], В.В. Знаков – як механізм самопізнання та саморозуміння [9].

Рефлексія досліджується в процесах соціальної взаємодії. Л.А. Петровська визначає її як складову соціально-психологічної компетентності особистості, Н.І. Гуткіна [7] – як здатність до розуміння психологічних особливостей інших людей, М.І. Найдьонов [20] – як функцію управління у груповій взаємодії, П.В. Баранов, Г.П. Щедровицький, К.Е. Данилін [28] – як пізнання особистістю свідомості інших.

Варто зазначити, що різноманітність проблематики в дослідженні рефлексії сприяли формуванню окремого напрямку в психологічній науці, що отримав назву психологія рефлексії. Однак, надзвичайна варіативність існуючих підходів та інтерпретацій природи рефлексії викликала певні труднощі у розв'язанні теоретико-прикладних та практичних завдань. Ця тенденція спостерігається, зокрема, у дослідженні рефлексії педагога в системі професійної діяльності.

Достатньо поширеними є розуміння педагогічної рефлексії як процесу і результату визначення учасниками педагогічної взаємодії стану та причин свого розвитку, або як співвіднесення педагогом можливостей свого «Я» з тим, що вимагає від нього професія та його уявленнями про неї [5]. Під педагогічною рефлексією також розуміють складний психологічний феномен, що виявляється у здатності входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу та оцінки її ефективності для розвитку особистості учня [4, 12, 18]. На жаль, існуючі інтерпретації явища рефлексії страждають відсутністю

теоретико-методологічного аналізу її сутності як психічного явища, парціальним підходом до розгляду її функцій.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати педагогічну рефлексію як професійну властивість особистості, визначити роль гуманістичних цінностей вчителя в функціонуванні професійної рефлексії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічними засадами аналізу психологічного модусу професійно-педагогічної рефлексії стала теорія психічного як процесу, що була запропонована С.Л. Рубінштейном та А.В. Брушлінським [19, 24]. До основних положень цієї теорії належить ідея про те, що основним способом існування психічного є його існування як процесу – безперервного, динамічного, задалегідь незапрограмованого.

Відповідно до цієї теорії в психічних явищах людини розрізняють особистісний та процесуальний аспекти. Так мислення може існувати як процес через аналіз, синтез, узагальнення та конкретизацію. Особистісний аспект мислення виявляється через ставлення людини до пізнавальних завдань. У першому випадку психічне існує як процес, у другому як діяльність, в ході якої виявляється певне ставлення людини до оточуючого світу. Особистісний аспект психічного процесу означає, що він є діяльністю суб'єкта. Отже, будь яка діяльність включає в себе відповідні психічні процеси та регулюється ними.

У системі традиційної класифікації психічних процесів, як відомо, рефлексивні процеси відсутні. Так, прийнято розрізняти пізнавальні, емоційні, вольові та мотиваційні психічні процеси. Вони становлять психологічну основу будь якої діяльності (теоретичної або практичної).

Статус рефлексії в психології завжди був нечітким. Рефлексія розглядалася в структурі мислення, як властивість, що забезпечує переосмислення існуючих способів розв'язання завдання, в системі спілкування як механізм розуміння взаєморозуміння людей, в системі суб'єкта психічного життя як складову самосвідомості, що забезпечує визначення меж

власного «Я». Більшість дослідників звертали увагу на когнітивну природу рефлексії, аналізуючи її роль у діалогічності свідомості людини [14].

Значний внесок у розуміння природи рефлексивних процесів здійснено А.В. Карповим [10]. Виходячи з положення про багаторівневу організацію психічних процесів, дослідник аналізує форми існування психічних процесів у двох вимірах психіки. Так, психічний процес може існувати в інструментальній та онтологічній формах або модусах. Інструментальна форма є первинною, вона забезпечує трансформацію, переробку вихідних даних, інформації, що надходять із зовнішнього та внутрішнього джерела в ході відображення. У випадку переробки психічними процесами інформації із внутрішнього середовища вони виявляють себе в іншій формі – онтологічній, тому що самі для себе є об'єктами відображення та впливу з боку інших процесів. Ці модуси можуть по чергово змінювати один одного, тому один і той же процес може виступати або в інструментальній або в онтологічній формі. Можливість існування двох форм психічних процесів є важливою умовою існування метапроцесів (мислення про мислення, пам'ять про пам'ять). Як відомо, вперше вивчення метапроцесів було розпочато Дж. Флейвелом [11].

А.В. Карпов і І.М. Скитяєва [10, 11] виокремлюють три особливості метапроцесів незалежно від їх видової специфіки. По-перше, вони уявляють собою синтез, як мінімум двох «первинних» процесів. Цей синтез може здійснюватися як подвійне відображення первинного процесу (пам'ять про пам'ять). По-друге, усі метапроцеси можуть бути результатом співорганізації первинних процесів (за умов, що одні процеси спрямовані на реалізацію інструментальної функції, а інші – онтологічної). По-третє, метапроцеси є досить гетерогенними як за складом та і мірою складності та комплексності.

До метапроцесів належать вторинні процеси, що формуються та функціонують як продукти синтезу первинних процесів, само тому вони отримали назву інтегральних. До

складу інтегральних процесів входять такі комплексні та синтетичні за своєю психологічною природою і статусом процеси як цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, планування, програмування, контроль та самоконтроль. Хоча вони є похідними від первинних, перш за все, когнітивних процесів вони забезпечують регуляцію первинних процесів, тобто є метакогнітивними. Інтегральні психічні процеси становлять ядро процесуально-психологічного забезпечення діяльності. Завдяки ним утворюється регулятивний інваріант базових засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення діяльності.

Генетично вихідною формою існування регулятивного інваріанта є та, що спрямована на забезпечення зовнішньо-перетворювальної діяльності. З ускладненням психіки регулятивний інваріант починає переходити на внутрішню діяльність. Оскільки внутрішня діяльність, за своєю будовою ізоморфна зовнішній, то засобами виступають ті, що склалися для реалізації зовнішньої діяльності. Мова йде про систему інтегральних процесів. По відношенню до внутрішньої психічної діяльності використовуються операційні засоби, що спочатку склалися у діяльності і само тому мають аналогічну їй природу. Структура і принципи діяльності звертаються на саму себе, виникає феномен рефлектування на діяльність. Цей феномен є основою для рефлексивної регуляції діяльності, а також для рефлексії як процесу в цілому. За рахунок цього виникає здатність усвідомлювати регуляцію діяльності.

Отже, до складу рефлексії входить комплекс усіх основних інтегральних процесів. Ці процеси, входячи до складу рефлексії, забезпечують саморегуляцію. На думку А.В. Карпова, сама рефлексія як процес синтезує усю систему інтегральних процесів та виявляється у цьому синтезі. Її існування можливе лише при комплексним використанні системи інтегральних процесів [10]. Науковець пропонує розглядати рефлексію як процес, стан та особистісну властивість, що забезпечує розуміння людиною змісту своєї свідомості.

Іншими словами, рефлексія як психічний процес презентує свідомості психологічні компоненти організації її власної діяльності (регулятивний інваріант базових засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення діяльності) з метою їх переосмислення та сприяє трансформації цих складових або побудові нових. Таким чином, рефлексія – це метаінтегральний психічний процес третього рівня, що забезпечує довільність регуляції діяльності.

На сьогоднішній день – це найбільш ґрунтована теорія, що дає пояснення ролі рефлексії в системі психічних процесів, не зводячи до жодного з них.

При розробці теоретичної моделі професійної педагогічної рефлексії ми спирались на положення про метаінтегральну природу рефлексивних процесів. Професійна рефлексія забезпечує презентацію свідомості вчителя регулятивного інваріанта засобів та механізмів процесуально-психологічного забезпечення його педагогічної діяльності (постановку педагогічної мети, антиципацію результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, прийняття рішення, контроль та самоконтроль педагогічних дій).

Однак, природа педагогічної діяльності має свою специфіку. Йдеться не тільки про поза психологічний зміст цієї діяльності, але про особливості структурно-морфологічних її складових. Як зазначають Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, А.О. Реан, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна [15, 17, 18, 22] педагогічна діяльність відбувається за законами спілкування, тобто здійснення педагогічних дій потребує організації продуктивної комунікації з учнем, або взаємодії. Саме тому розуміння сутності професійної рефлексії вчителя як процесу, що забезпечує синтез інтегральних процесів, які є основою регулятивного інваріанту педагогічної діяльності, потребує розробки нового наукового підходу, який би відображав соціальну природу цього явища на відміну від традиційного розгляду діяльності як індивідуальної форми перетворювальної психічної активності.

Найбільш продуктивно проблема соціальної діяльності розглянута в працях представників теорії соціальної дії (Т. Парсонса, М. Вебера, П. Сорокіна, Ю. Хабермса). На думку М. Вебера [5], соціальною можна назвати дію, яка за уявленим смыслом діючій особи співвідноситься з дією інших людей та орієнтується на неї. М. Вебер розрізняє типи соціальної дії, що складають основу соціального життя, визначають характер самого суспільства: цілераціональна дія, ціннісно-раціональна, афективна, традиційна дії.

Іншими словами, соціальною дія стає якщо її регуляція має включати відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як співдіяча, що є умовою визначення смислу своєї діяльності. Розуміння професійної рефлексії вчителя на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволяє розглядати професійну рефлексію вчителя як системну властивість, що забезпечує усвідомлення та інтеграцію регуляційних основ його професійної активності в сфері спілкування, предметної діяльності та самосвідомості.

Визначення професійної рефлексії як процесу та властивості, що забезпечує синтез регулятивного інваріанта засобів та механізмів психологічного-процесуального забезпечення педагогічної дії, як педагогічної взаємодії, дозволяє виділити чотири основні її виміри: предметний, соціально-перцептивний, моральний, особистісний.

Предметний – визначає презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету навчально-пізнавальної діяльності.

Соціально-перцептивний – забезпечує сприймання та розуміння мотивів поведінки учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, усвідомлення того як вчитель сприймається учнем.

Моральний – відображає усвідомлення моральних цінностей, що виявляють людяність, чесність, повагу в ставленні до учня та є основою гуманістичної спрямованості вчителя.

Особистісний – характеризує репрезентацію в свідомості особливостей свого професійного досвіду (техніка, професійна концепція), усвідомлення власних зон розвитку, визначення життєвої часової перспективи в сфері професійної діяльності.

Отже, професійна рефлексія вчителя забезпечує синтез інтегральних процесів, що утворюють регулятивний інваріант педагогічної дії як взаємодії. В статусі психічної властивості професійна рефлексія вчителя є системною властивістю особистості яка включає моральний, предметний, соціально-психологічний, особистісний компоненти та здійснює регуляцію педагогічних дій, спрямованих на особистісний розвиток учнів, детермінує проблемне ставлення до себе, як до представника професії та розвивається в ході професійного навчання.

Як властивість, що має метаінтегральну природу, професійна педагогічна рефлексія характеризується емпіричними показниками, що виявляються в повноті репрезентації в свідомості регуляційних складових власної діяльності, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей учнів, часу якій витрачається вчителем на прийняття рішень, аналітичному ставленню до помилок, частоті аналізу наслідків професійних дій або вчинків, що планується до здійснення або здійснених у минулому, схильністю до аналізу ціннісних засад педагогічних рішень і до самоаналізу свого професійного життя.

Відповідно до соціально-діяльнісного підходу розуміння смислу власної діяльності залежить від особливостей ставлення педагога до учня, що виявляється в складових ціннісно-сміслової сфери особистості вчителя, серед яких провідне значення набувають гуманістичні орієнтації.

У широкому смислі слова гуманізм – це історично сформована система поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток та прояв своїх здібностей [27, с.130].

Із позиції гуманістичної етики, на думку Е. Фромма [27], людина сама є і законотворцем і виконавцем норм, їх формальним джерелом, регулятивною силою та їх змістом. Сама

людина визначає критерії добра та зла. Так, добро є тим, що є благом для людини, а злом – є те, що наносить їй шкоду [27, с.30-33]. Науковець розвиває ідею гуманістичної етики як «мистецтва життя» людини об'єктом якого є не якась спеціалізована діяльність, а сама життєдіяльність як процес розгортання та здійснення усіх потенцій людини. У рамках гуманістичної етики «добро» – це те, що сприяє розкриттю можливостей та сил людини у відповідності до законів її природи, «зло» – перешкода розвитку людських здібностей. Гуманістична етика знаходить своє застосування у визначенні гуманізму вчителя.

У педагогічній науці гуманізм педагога визначається як принцип педагогічної моралі, що визначає сутність його професійної діяльності, орієнтованої на розвиток учня, це норма, яка обумовлює реалізацію ним гуманістичного потенціалу моралі в педагогічній дійсності. Потенціал моралі виявляється в тому, що педагог має бути гуманним, тобто уважним, культурним, турботливим, людяним. В основі гуманізму як принципу педагогічної моралі та діяльності знаходиться визнання учня як найвищої цінності [2, 8, 21, 22]. Усвідомлення вчителем поняття гуманізму має викликати повагу до особистості учня, розуміння його унікальності та неповторності. Повага до учня є ознакою довіри до нього. Повага та довіра сприяють розвитку відносин, що засновані на взаємній відповідальності. Гуманізм вчителя породжує систему ставлень до учня (любов, довіру, щирість, співчуття), що супроводжується емоційним забарвленням.

Дослідники зазначають, що вияв такого ставлення до учня є можливим за умов коли учитель не тільки приймає моральні цінності гуманізму, але ці цінності стануть регуляторами його професійної діяльності і спілкування та нададуть їм статусу моральної цінності.

Повнота усвідомлення вчителем гуманістичних засад педагогічної взаємодії з учнем, як такої що забезпечує розкриття його природного потенціалу, є виявом моральної складової професійної рефлексії вчителя. Можна припустити, що

професійна зрілість рефлексії вчителя визначається не тільки мірою інтеграції складових процесуально-психологічного забезпечення педагогічної дії (предметні, моральні, соціально-перцептивні, та особистісні), але й характером їхньої супідрядності. Домінуючими, на нашу думку, має бути процеси, що забезпечують презентацію в свідомості морального ставлення до учня під час здійснення педагогічної дії.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Професійна рефлексія вчителя як властивість, що розвивається в ході професіогенезу забезпечує синтез інтегральних процесів, що утворюють регулятивний інваріант педагогічної дії як взаємодії. Розгляд професійної рефлексії вчителя з позиції соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі її компоненти: моральний, предметний, соціально-психологічний, особистісний. Професійна зрілість рефлексії визначається не тільки мірою розвитку вказаних компонентів рефлексії, але й їх ієрархічною організацією. Домінуючими мають бути процеси, що забезпечують повноту усвідомлення гуманістичних засад педагогічної взаємодії з учнем, що обумовлюють прагнення вчителя до розкриття його природного потенціалу, розвитку його здібностей.

Висловлені припущення потребують експериментальної перевірки та розробки спеціального діагностичного інструментарію, що є **перспективою подальшого нашого дослідження.**

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне : “Ліста-М”, 2003. – 128 с.
3. Белкин Г.П. Социальная психология научного коллектива / Г.П. Белкин, Е.Н. Емельянов. – М. : Наука, 1987. – 212 с.
4. Бизяева А.А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия. Тексты / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

5. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
6. Вульф В.Б. Рефлексия: учить, управляя / В.Б. Вульф // Мир образования. – 1997. – №1. – С.63–65.
7. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных механизмов / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
8. Дусаевич А.К. Педагогическая деятельность в развивающемся образовании: восхождение к личности / А.К. Дусаевич, О.Н. Погребняк. – Харьков, 2006. – 200 с.
9. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №1. – С.18–28.
10. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 278 с.
11. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
12. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
13. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.
14. Лефевр В.А. Рефлексия : монография / В.А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
15. Максименко С.Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід / С.Д. Максименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
16. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
17. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
18. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
19. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В. Бурулинского. – М. : Наука, 1982. – 286 с.

20. Найдьонов М.И. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії ; За заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.197-230.
21. Педагогічна майстерність : Підручник/ І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
22. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості/ О.Е. Помиткін – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
23. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
24. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.
25. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.35–42.
26. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности /В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М : Школа-Пресс, 1995.– 384 с.
27. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М.: Республика, 1993. – 416 с.
28. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия : монография / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

Е.Г. Мирошник

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ

В статье представлен онтологический анализ профессиональной рефлексии учителя как системного свойства личности, включающей моральный, предметный, социально-перцептивный, личностный компоненты и осуществляющей произвольную регуляцию педагогических действий, направленных на личностное развитие ученика, определяющей проблемное отношение к себе как представителю профессии. Раскрыта роль гуманистических ценностей в проявлении рефлексивного потенциала учителя.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная педагогическая рефлексия, социальная деятельность, социально-деятельностный поход, педагогическое действие, гуманистические ценностные ориентации.

O. Myroshnyk

**HUMANISTIC VALUES AS A FACTOR
OF TEACHER'S PROFESSIONAL REFLECTION PRODUCTIVITY**

The social-activity approach to teacher's professional reflection allows to define it as a system quality which provides awareness and integration of regulative base of teacher's professional activity in the field of communication, performance, and self-consciousness.

Professional reflection being considered 1) as a process and quality that unites regulative invariant with mechanisms of procession supplement of pedagogical action, and 2) as a pedagogical interaction, has four dimensions: objective, social-perceptive, moral, and personal.

Objective dimension of professional reflection defines the presentation in teacher's consciousness his/her cognitive structures as well as pupil's cognitive structures related to the subject.

Social-perceptive dimension provides perception and comprehension of pupil's motives, their individual-psychological peculiarities, and awareness of that how teacher is perceived by pupil.

Moral dimension reflects the awareness of such moral values as humaneness, honesty, and respect to pupil. This dimension is the base of teacher's humanistic orientation.

Personal dimension characterizes presentation in teacher's consciousness of his/her professional experience (technical skills, professional conception) as well as awareness of personal zones of development, time-perspective within professional activities.

Professional maturity of reflection is determined not only by the level of that components development, but with their hierarchical organization. The dominating process are those, which provide the awareness of humanistic grounds of pedagogical interaction with pupil and determine teacher's strive to reveal pupil's potential and to develop his/her abilities.

Key words: reflection, professional pedagogical reflection, social activity, social-activity approach, pedagogical action, humanistic value orientations.

Надійшла до редакції 11.06.2015 р.

ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ



БЕХ ІВАН ДМИТРОВИЧ

– дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України 9 жовтня 2015 року відзначає 75-річний ювілей.

Народився Іван Дмитрович Бех 9 жовтня 1940 року в селі Олексіївці (тепер селище міського типу Вільча) Поліського району Київської області. У 1964 р. успішно закінчив факультет дефектології, педагогіки та методики початкової освіти Київського державного педагогічного інституту імені М. Горького (нині Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова). Трудовий шлях розпочав учителем Нікольсько-Пустинської допоміжної школи-інтернату Києво-Святошинського району Київської області, вихователем і вчителем Дарницького дитячого будинку. Далі працював вихователем в допоміжній школі-інтернаті № 10 м. Києва, де захопився педагогічною психологією. Наукову роботу Іван

Дмитрович розпочав у Київській лабораторії Науково-дослідного інституту загальної педагогіки і педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР у 1974 році, де до 1993 року пройшов шлях від молодшого наукового співробітника до завідуючого лабораторії. Кандидатську дисертацію «Формування у школярів узагальнених способів розв'язання практичних завдань (на матеріалі ручної праці у другому класі)» І.Д. Бех успішно захистив у 1978 році, а в 1991 році – докторську дисертацію на тему «Психологічні основи морального розвитку особистості». В кінці 1993 р. його призначають заступником директора з наукової роботи новоствореного Інституту дефектології АПН України. За три роки (у 1996 році) він стає директором-організатором, а потім і першим директором новоствореного Інституту проблем виховання АПН України. Цей інститут очолює й понині.

І.Д. Бех – відомий учений у галузі методології розвитку особистості, теорії та технології виховання. Ним створено теорію особистісно орієнтованого виховання, оригінальну концепцію правилі відповідної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та вчинку. Розроблені ним методи діагностики та контролю морального розвитку особистості сприяють удосконаленню роботи викладачів, учителів і практичних психологів. Учений здійснив продуктивний синтез теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій, гуманістичної психології, теорії почуттів і на цій основі створив особистісно-розвивальний підхід, що забезпечує сходження особистості до духовно-моральної культури людства.

І.Д. Бех підготував 31 доктора та 51 кандидата наук з психології і педагогіки. Автор понад 460 наукових праць, зокрема: «Моральність особистості: стратегія становлення», «Від волі до особистості», «Особистісно зорієнтоване виховання», «Виховання особистості: Сходження до духовності», «Рефлексія у духовному “Я” особистості», «Лабіринти духовного прозріння особистості», «Почуття гідності у духовному розвитку особистості», «Психологічні джерела виховної майстерності» та ін.

Іван Дмитрович є головним редактором наукових збірників і журналів, зокрема «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді», «Теорія і методика хортингу». Член редакційної колегії багатьох журналів і збірників наукових праць, зокрема, «Психологія і особистість», «Початкова школа», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Педагогіка толерантності», «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирский государственный университет, Россия).

Іван Дмитрович є членом Української асоціації Василя Сухомлинського, Асоціації педагогів за здоровий спосіб життя, громадського об'єднання експериментальний рух «За інноваційну педагогіку»

І.Д. Бех нагороджений знаком «Відмінник народної освіти», Почесною грамотою Міністерства у справах сім'ї, дітей та молоді, Почесною Грамотою МОН України, Почесною грамотою Верховної Ради України, Почесною грамотою Кабінету Міністрів України, знаком МОН України «Василь Сухомлинський», медаллю НАПН України К.Д. Ушинський, медаллю Золота фортуна «20 років незалежності», орденом «За заслуги» III ступеню (2012 р.)

Щиро вітаємо Івана Дмитровича з ювілеєм, бажаємо міцного здоров'я, бадьорості духу, нових творчих досягнень та шани від рідних, друзів і колег на довгі роки!

ПРАВИЛА ПІДГОТОВКИ РУКОПИСІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІСТЬ»

Журнал «Психологія і особистість» публікує оригінальні наукові роботи, виконані в контексті актуальних проблем психології особистості та пов'язаних із нею галузей психологічної науки у різних аспектах: теоретико-методологічні статті; статті, що описують результати емпіричних досліджень; статті, в яких поданий опис нових методичних (діагностичних, корекційно-розвивальних та ін.) прийомів; огляди літератури; повідомлення та звіти про наукові заходи (конференції, конгреси, з'їзди, симпозіуми тощо); інформаційні матеріали, присвячені відомим психологам.

Основна проблематика журналу: теоретичні та методологічні проблеми психології особистості; експериментальні та прикладні дослідження у галузі психології особистості; особистісно орієнтований підхід у практичній психології; акмеологічна культура особистості як суб'єкта праці та спілкування; особистість психолога: історія, сучасність, перспективи.

Стаття має відповідати тематиці журналу, сучасному етапові розвитку психологічної науки. Рукопис повинен бути відредагований, мати концептуальну строгість, логічну зв'язаність, зрозумілість та чіткість викладення.

Обсяг статті – **не менше 12 сторінок** (виключенням є огляд літератури – 1-2 сторінки та інформаційні повідомлення – 0,5-1 сторінка).

Матеріали до друку подаються українською мовою в електронному вигляді на e-mail редакції: **psychologiyaiosobystist@mail.ru**.

Текст статті має бути набраний в редакторі Word (версія після шостої), без переносів, збережений у форматі doc або rtf, шрифт Times New Roman, 14 кегль, міжрядковий інтервал – полуторний, відступ – 1,25 см, вирівнювання – по ширині, поля: верхнє, нижнє, праве та ліве – по 20 мм, відступ між словами – 1

пробіл, тире (а – б) не ототожнювати з дефісом (а-б). Таблиці, діаграми створювати у редакторах Word або Excel (версій не раніше 1997 року), елементи графіки мають бути згрупованими, колір тексту, графіки – чорно-білий.

Перед основним текстом статті, ліворуч з абзацу, надрукувати УДК, а нижче через полуторний інтервал праворуч – ініціали та прізвище автора (співавторів) – *напівжирними курсивними рядковими літерами*.

Нижче, через один полуторний інтервал, по центру – назву статті – **НАПІВЖИРНИМИ ПРОПИСНИМИ ЛІТЕРАМИ**.

Після назви статті через один інтервал, має бути подана *анотація статті* (не більше 800 знаків) та *ключові слова* (5-10 основних використаних у тексті термінів) *українською мовою*.

Після анотації через один інтервал подається текст статті, який повинен обов'язково містити (згідно Постанови ВАК від 15.01.2003, № 705/1) такі наукові елементи:

– **постановку проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями;

– **аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;

– **формулювання ідей статті (постановка завдань)**;

– **виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– **висновки з даного дослідження** (що відповідають поставленим завданням) і **перспективи подальших розвідок у даному напрямку**.

Посилання на джерела у тексті робити у квадратних дужках: порядковий номер у списку літератури та номер сторінки джерела – [8, с. 25]; у разі посилання на декілька джерел одночасно їх номери у списку джерел розділяються крапкою з комою – [5; 6; 9].

Після закінчення основного змісту статті слід відступити один рядок і з абзацу надрукувати підзаголовок **Список**

використаних джерел (рядковими, напівжирними, курсивними), потім з абзацу подати автопронумерований список використаних джерел згідно діючих державних стандартів (Бюлетень ВАК України 2008. – №3).

Після закінчення списку джерел – подати переклади анотації російською та англійською мовами, які містять прізвище та ініціали автора (співавторів), назву статті, зміст, ключові слова (зразки оформлення статей дивись вище).

Анотація англійською мовою має бути за обсягом не менше 1 сторінки.

До статті додається:

– довідка про автора (авторів): прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, номери телефонів, e-mail;

– одна рецензія науковця із завіренням за основним місцем роботи підписом рецензента (для авторів без наукового ступеня).

Автор відповідає за зміст статті, особисте авторство, достовірність фактів, цитат, власних імен, правильне цитування джерел та посилання на них. Редакція залишає за собою право розташовувати за рубриками, редагувати, скорочувати та передавати рукописи статей на зовнішнє рецензування, листуватися у разі необхідності з авторами. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

Науковий журнал

№ 2 (8) Частина 1
2015

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*
Літературний редактор – *Б. В. Стороха*
Дизайн та верстка – *О. М. Наріжна*
Комп'ютерний набір і верстка – *В. А. Лавріненка*

На 1 сторінці обкладинки:

зверху – будівля Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;
портрет засновника інституту, психолога Г.С. Костюка
(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпрійний;
знизу – будівля Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;
портрет письменника В.Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненко.

Здано до друку 14.07.2015 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.

Обл.-вид. арк. 14,97. Ум.-друк. арк. 18,37

Наклад 100 прим. Зам. № 1516

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003

Свідощтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
e-mail: psychologiyaiaiosobystist@mail.ru.
Web-page: <http://psychpersonality.inf.ua>