



# **БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:**

**теорія, психодіагностика,  
корекція**

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Академія наук вищої освіти України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського  
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені М.В. Остроградського  
Товариство психологів України  
Асоціація політичних психологів України  
Всеукраїнська психодіагностична асоціація  
Українська спілка психотерапевтів

# **БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: теорія, психодіагностика, корекція**

**Збірник наукових праць за матеріалами  
Всеукраїнського науково-практичного семінару  
з міжнародною участю  
(м. Полтава, 23 березня 2017 р.)**

Полтава  
ПНПУ імені В.Г. Короленка  
2017

УДК 159.923.2:005

Б 14

*Рекомендовано до друку Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 14 від 4 травня 2017 року)*

**Рецензенти:**

**Е.О. Помиткін** – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

**Г.В. Подлесна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, історії та педагогіки Полтавської державної аграрної академії.

**Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція.** Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: С.Д. Максименко, М.І. Степаненко, С.М. Шевчук, Н.В. Сулаєва, К.В. Седих, В.Ф. Моргун (відп. за випуск). – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. – 332 с. – Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>

*У збірнику вміщені матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю, що присвячено 70-річному ювілею відомого українського психолога проф. В.Ф. Моргуна, автора багатовимірної теорії особистості, заслуженого працівника освіти України. Вступна частина містить вітальні адреси. Основний розділ складається з матеріалів учасників (за алфавітом прізвищ), що висвітлюють теоретико-методологічні аспекти структури і розвитку багатовимірної особистості, практичні проблеми її психодіагностики, навчання, виховання, професійної діяльності, сімейного життя та психокорекції. Насамкінець дається предметний покажчик для загальної орієнтації в тематиці наукових статей.*

*Адресується фахівцям у галузі психології та суміжних із нею дисциплін, студентам, аспірантам і широкому колу читачів, хто цікавиться психологічною персонологією.*

**УДК 159.923.2:005**

© Автори матеріалів, 2017

© ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017

## ЗМІСТ

<b>CONTENT</b> .....	11
<b>ВІТАЛЬНІ АДРЕСИ.</b> Замість передмови .....	15
<b>Білокінь М.І.</b> ЗНАНА НА ПОЛТАВЩИНІ ЛЮДИНА .....	15
<b>Максименко С.Д.</b> СТВОРЕНА ВІДОМА ПОЛТАВСЬКА НАУКОВА ШКОЛА «ПСИХОЛОГІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ» .....	16
<b>Степаненко М.І.</b> ДЖЕРЕЛА МУДРОСТІ Й ЛЮДЯНОСТІ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА ВОЛОДИМИРА МОРГУНА .....	17
<b>БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРІЯ, ПСИХОДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ</b> .....	23
1. <b>Атаманчук Н.М.</b> ВПЛИВ ОЦІНЮВАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДОРΟΣЛИХ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ В ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ .....	23
2. <b>Беспарточна О.І., Зюман Г.Ю.</b> СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	27
3. <b>Бех І.Д.</b> САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК ЇЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ .....	31
4. <b>Білик Н.І.</b> ОСОБИСТІСТЬ КООРДИНАТОРА ШКОЛИ НОВАТОРСТВА КЕРІВНИХ, НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	36
5. <b>Білоус Р.М., Біленко Д.С.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	41
6. <b>Вертель А.В.</b> КАРЛ ЮНГ І ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ У БУДДИЗМІ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ .....	45

7.	<b>Вишовська О.С.</b> РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ .....	49
8.	<b>Гончарова Н.О.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: БАГАТОВИМІРНИЙ ПІДХІД .....	52
9.	<b>Горбенко Ю.Л.</b> МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЦІЛІСНІСТЬ У БАГАТОВИМІРНИЙ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ .....	57
10.	<b>Давидюк С.Г., Нестерова Т.В.</b> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	65
11.	<b>Жандаулетов В.А., Стеблянко В.А.</b> ПРЕЗИДЕНТСКАЯ РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И ПРИВАТНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	69
12.	<b>Жигайло Н.І.</b> ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ДУХОВНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ГРОМАДЯНИНА .....	79
13.	<b>Заїка В.М.</b> БАГАТОВИМІРНЕ ІНІЦІУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН ЛЮДИНИ В УМОВАХ КРИЗИ .....	85
14.	<b>Зелюк В.В.</b> ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗАВДАННЯ ПОІППО імені М.В. ОСТРОГРАДСЬКОГО .....	89
15.	<b>Клепко С.Ф.</b> ЗЕМНА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ЗРОЗУМІТИ БАГАТОВИМІРНУ ЛЮДИНУ НА ОСНОВІ КАТЕГОРІЇ «ЗЕМЛЯ».....	98
16.	<b>Клименко Ю.О.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЧАСУ ЖИТТЯ .....	106
17.	<b>Ковалевська Н.В.</b> СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	108

18.	<b>Коваленко О.Г.</b> ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ ВІКУ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ В КОНТЕКСТІ БАГАТОВИМІРНОЇ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ .....	112
19.	<b>Криулина А.А.</b> ВЛАДИМИР МОРГУН В УКРАИНО-РОССИЙСКОМ ДИАЛОГЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ИЗ КУРСКА .....	116
20.	<b>Кузікова С.Б.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА САМОРОЗВИТКУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ .....	122
21.	<b>Кулагина И.Ю.</b> ВОСПРИЯТИЕ КОНЕЧНОСТИ ЖИЗНИ И СТРАХ СМЕРТИ КАК ПОТРЕБНОСТНО-ВОЛЕВЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В МНОГОМЕРНОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В.Ф. МОРГУНА .....	125
22.	<b>Куш О.С.</b> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ІНДИКАТОРИ СЛОВАРНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	129
23.	<b>Лебедик М.П.</b> НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС імені ФЕДОРА МОРГУНА ЯК МОДЕЛЬ ШКОЛИ ПОВНОГО ДНЯ .....	133
24.	<b>Лебединська Г.О., Дружиніна І.М.</b> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВИМІР ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	147
25.	<b>Максименко С.Д.</b> ЗРОЗУМІТИ ОСОБИСТІСТЬ .....	150
26.	<b>Мельничук М.М.</b> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА .....	165
27.	<b>Метгини Э.</b> МНОГОГРАННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АНТОНА МАКАРЕНКО .....	170
28.	<b>Мирошник О.Г.</b> ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	178
29.	<b>Моргун В.Ф.</b> МНОГОМЕРНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, УСТАНОВКИ И ПОСТУПКА .....	183

30.	<b>Мотков О.І.</b> «Я» КАК ПРИРОДНЫЙ МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТИ .....	196
31.	<b>Мутафова М.Е.</b> ПЕДАГОГИКА ОДАРЁННОСТИ «НЕОДАРЁННЫХ» В КОНТЕКСТЕ МНОГОМЕРНОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ .....	202
32.	<b>Нестеренко М.О.</b> КАУЗАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ .....	207
33.	<b>Нургалиева У.С.</b> МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ .....	211
34.	<b>Остапенко А.А.</b> ЭСКИЗ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МАТРИЦЫ ПОЛНОТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА .....	213
35.	<b>Пасічніченко А.В.</b> ДИТЯЧЕ СПІВТОВАРИСТВО ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА .....	218
36.	<b>Перетяцько Л.Г., Тесленко М.М.</b> ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ .....	222
37.	<b>Рамендик Д.М.</b> ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК СИСТЕМЫ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ .....	226
38.	<b>Рева М.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	231
39.	<b>Рибалка В.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА .....	236
40.	<b>Самодрин А.П.</b> ДЕОНТОЛОГІЯ ВІДДАНОСТІ (До 70-річчя професора Володимира Моргуна) .....	248
41.	<b>Седих К.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТИПІВ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ .....	257
42.	<b>Слюсаревський М.М.</b> ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ НА ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ТЕРЕНАХ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ В ТРАЄКТОРІЯХ ІСТОРІОГЕНЕЗУ .....	262

43.	<b>Тавровецька Н.І.</b> Я-ПОЗИЦІЯ ЯК ВИХІДНИЙ КОНСТРУКТ ЖИТТЄВОГО ПЛАНУ ОСОБИСТОСТІ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА .....	267
44.	<b>Тесленко А.Н.</b> СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ .....	272
45.	<b>Тітов І.Г.</b> ПОСТНЕКЛАСИЧНИЙ ВЕКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ .....	275
46.	<b>Тітова Т.Є.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....	279
47.	<b>Тодорова І.С.</b> СПОЖИВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ – САМОДІЯЛЬНІСТЬ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	283
48.	<b>Улунова Г.Є.</b> АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ .....	288
49.	<b>Устименко Т.А.</b> СПРОБА РЕФЛЕКСІЇ ОСВІТНИХ ВИКЛИКІВ У ПАРАДИГМІ БАГАТОВИМІРНОГО ПІДХОДУ .....	291
50.	<b>Філіппова І.Ю.</b> ОСОБЛИВОСТІ БАГАТОВИМІРНОГО Я-ОБРАЗУ ПСИХОЛОГА-ПРОФЕСІОНАЛА .....	295
51.	<b>Харченко А.С.</b> КОМПЛЕКТУВАННЯ КЛАСІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ .....	302
52.	<b>Чайкіна Н.О.</b> БАГАТОВИМІРНІСТЬ «Я»-ОБРАЗУ ФАХІВЦЯ У НАУКОВІЙ ШКОЛІ В. МОРГУНА .....	305
53.	<b>Шевчук В.В.</b> МЕТОДИКА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ВЧЕНОГО У СТАНОВЛЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ .....	310
54.	<b>Юдіна Н.О.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДИКОЮ ПАРНИХ ПОРІВНЯНЬ МОТИВІВ .....	312



55. <b>Яланська С.П.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	317
56. <b>Яновська Т.А.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ БАТЬКАМИ .....	320
57. <b>Lebedynska A.</b> FORMATION OF TECHNOLOGICAL MAJOR STUDENT'S SOCIAL INTELLIGENCE DURING THE TRADE EDUCATION .....	324
<b>ТЕМАТИЧНИЙ ПОКАЖЧИК</b> .....	328

The Ministry of Education and Science of Ukraine  
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Academy of Sciences of Ukraine Higher Education  
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko  
Institute of Psychology named after G.S. Kostiuk NAPS Ukraine  
Kremenchuk National University named after Mykhailo Ostrohradskyi  
Poltava Regional Institute of Postgraduate Education  
named after M.V. Ostrogradskii  
Society psychologists Ukraine  
Association of Political Psychology Ukraine  
Ukrainian Association Psychodiagnostic  
Ukrainian Union of Psychotherapists

# **THE MULTIDIMENSIONAL PERSONALITY:**

**theory, psychological diagnostics, correction**

**The collection of scientific papers on the materials  
of the Ukrainian scientific-practical seminar  
with international participation  
(*Poltava, March 23, 2017*)**

Poltava  
PNPU named after V.G. Korolenko  
2017

УДК 159.923.2: 005

Б 14

*Recommended for publication Academic Council Poltava  
National Pedagogical University named after V.G. Korolenko  
(Protocol № 14 of 4 May 2017)*

**Рецензенти:**

**E.O. Pomitkin** – Doctor of psychological sciences, professor, head of department of labor psychology, Institute of pedagogical education and adult education of National academy of sciences of Ukraine;

**G.V. Podlesna** – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of philosophy, history and pedagogy of the Poltava state agrarian academy.

**Б 14 The multidimensional personality: theory, psychological diagnostics, correction.** The collection of scientific papers on the materials of the Ukrainian scientific-practical seminar with international participation (Poltava, March 23, 2017) [Electronic resource] / Ed. Board: S.D. Maksymenko, M.I. Stepanenko, S.M. Shevchuk, N.V. Sulayeva, K.V. Sedyh, V.F. Morgun (responsible for issue). – Poltava: PNPU named after V.G. Korolenko, 2017. – 332 p. – Access mode: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>

*The collection contains materials Ukrainian scientific-practical seminar with international participation, dedicated to the 70th anniversary of the famous Ukrainian psychologist Professor. V.F. Morgun, author multidimensional theory of personality, honored worker of education Ukraine. Introduction contains congratulatory addresses. The main section consists of a material members (in alphabetical order of surnames) that cover theoretical and methodological aspects of the structure and development of multidimensional personality, practical problems of psycho-diagnostics, training, education, professional work, family life and correction. The application contains subject index for quick orientation in the subject works.*

*Addressed to specialists in psychology and related disciplines with her, students and readers who are interested in the psychology of the individual.*

**УДК 159.923.2: 005**

© The authors, 2017

© PNPU named after V.G. Korolenko, 2017

## CONTENTS

<b>CONGRATULATORY ADDRESSES.</b> Instead the preface .....	15
<b>Bilokin M.I.</b> Knowledge in poltava's region man .....	15
<b>Maksymenko S.D.</b> Created by the famous Poltava scientific school "Psychology of multidimensional personality" .....	16
<b>Stepanenko M.I.</b> Source of wisdom and humanity scientists, psychologists Volodymyr Morgun .....	17
<b>THE MULTIDIMENSIONAL PERSONALITY: THEORY, PSYCHODIAGNOSTICS, CORRECTION</b> .....	23
1. <b>Atamanchuk N.M.</b> Impact evaluation ratio of adults developments self-esteem gifted child .....	23
2. <b>Bespartochna O.I., Zyuman G.U.</b> Socialization of students means of dialogic communication .....	27
3. <b>Bech I.D.</b> Self-identity as determinants of its life .....	31
4. <b>Bilyk N.I.</b> Personality coordinator school innovation guiding, scientific, educational and educational workers .....	36
5. <b>Bilous R.M., Bilenko D.S.</b> Psychological features depressions seniors .....	41
6. <b>Vertel A.V.</b> Karl Jung and psychology of consciousness in Buddhism: comparative analysis .....	45
7. <b>Vyshovska A.S.</b> Reflection as a factor of development young person .....	49
8. <b>Goncharova N.O.</b> Design professional career future teachers: multidimensional approach .....	52
9. <b>Gorbenko J.L.</b> Interpersonal interaction as a whole in multidimensional theory of personality .....	57
10. <b>Davydyuk S.G., Nesterova T.V.</b> Gender features experiencing a midlife crisis: theoretical analysis research .....	65

11. <b>Zhandauletov V.A., Steblyanko V.A.</b> Prezydent's Republic Kazakhstan: prospects for interaction national and pryvat psychologicel structur in education .....	69
12. <b>Zhyhaylo N.I.</b> Spiritual belief psychological model of personality young citizens .....	79
13. <b>Zaika V.M.</b> Multidimensional initiation human personality changes in a crisis .....	85
14. <b>Zelyuk V.V.</b> Postgraduate education under uncertainty and objectives POIPPO named after M.V. Ostrogradsky .....	89
15. <b>Klepko S.F.</b> Terrestrial philosophy of education: understand multidimensional man based on the category "Earth" .....	98
16. <b>Klimenko J.O.</b> Psychological features self-organization lifetime .....	106
17. <b>Kovalevskaya N.V.</b> Environment socialization of the child preschool .....	108
18. <b>Kovalenko O.G.</b> Human activity age in the late adulthood multidimensional personality theory .....	112
19. <b>Kriulina A.A.</b> Vladimir Morgun in Ukraine-Russo dialog: psychological discourse by Kursk .....	116
20. <b>Kuzikova S.B.</b> Implementing the concept becoming subject of self-development in psychological practice .....	122
21. <b>Kulahyna I.J.</b> Perception necessity life and fear of death as requirement-volitional experiences in multidimensional theory personality V.F. Morgun .....	125
22. <b>Kusch O.S.</b> Psycholinguistic indicators performance of personality vocabulary .....	129
23. <b>Lebedyk M.P.</b> Darling educational complex named Fedir Morgun as a model school full day .....	133
24. <b>Lebedynska G.O., Druzhinina I.M.</b> Creativity as dimension creative activities .....	147
25. <b>Maksymenko S.D.</b> Understand the personality .....	150
26. <b>Melnichuk M.M.</b> Raising of tolerance means of cinematography .....	165

27. <b>Mettny E.</b> Multidimensional personality in educational system Anton Makarenko .....	170
28. <b>Miroshnik O.G.</b> Ontological aspect of reflexivity teacher's personality in professional activities .....	178
29. <b>Morgun V.F.</b> Multidimensional theory of personality and complementarity principle of activity, deed and attitude .....	183
30. <b>Motkov O.I.</b> “I” as nature mechanism of personality .....	196
31. <b>Mutafova M.E.</b> Capability pedagogy of “uncapability” in the context of multidimensional theory personality .....	202
32. <b>Nesterenko M.O.</b> Causal approach person to psychodiagnostics .....	207
33. <b>Nurhalyeva U.S.</b> Formation mechanisms ethnic self-awareness .....	211
34. <b>Ostapenko A.A.</b> Sketch anthropological matrix fulness education .....	213
35. <b>Pasichnichenko A.V.</b> Community child as a factor of socialization preschooler .....	218
36. <b>Peretiatko L.G., Teslenko M.M.</b> Psychological and biographical aspects of professional vocations personality .....	222
37. <b>Ramendyk D.M.</b> Manifestations temperament system as properties individuality .....	226
38. <b>Reva M.M.</b> Features life prospects in adolescence and early adulthood .....	231
39. <b>Rybalka V.V.</b> Background of psychological civil society personality and civil .....	236
40. <b>Samodryn A.P.</b> Deontology of devotion (The 70th anniversary of professor Volodymyr Morgun) .....	248
41. <b>Sedyh K.V.</b> Psychological features types of interaction in educational system.....	257
42. <b>Slyusarevskyy M.M.</b> Political psychology at foreign and domestic territory: common and different trajectories historiohenezu .....	262

43. <b>Tavrovetska N.I.</b> I-position as starting constructs life plans personality in the individual psychology of A. Adler .....	267
44. <b>Teslenko A.N.</b> Modern approaches conceptual problems of socialization of youth .....	272
45. <b>Titov I.G.</b> Vector postnonclassical psychological diagnosis of personality.....	275
46. <b>Titova T.E.</b> Psychological support personal development in adolescence .....	279
47. <b>Todorova I.S.</b> Consumption as one of activities – self-activiti in multidimensional theory of personality .....	283
48. <b>Ulunova G.E.</b> Acmeological approach to professional psychological culture civil servants .....	288
49. <b>Ustymenko T.A.</b> Attempt of reflection educational challenges approach multidimensional paradigm .....	291
50. <b>Filippova I.J.</b> Features multidimensional self-image professional psychologists .....	295
51. <b>Kharchenko A.S.</b> Manning classes: psychological and educational criteria and their effectiveness .....	302
52. <b>Chaikina N.O.</b> Multidimensionality “I”- image expert in the scientific school of V. Morgun .....	305
53. <b>Shevchuk V.V.</b> Methods of scientific research role scientists in establishing psychological school .....	310
54. <b>Yudina N.O.</b> Study of personality polimotyvation: method of motives paired comparisons .....	312
55. <b>Yalanska S.P.</b> Psychological aspects pedagogics new ukrainian schools partnership .....	317
56. <b>Yanovska T.A.</b> Psychological features interpersonal conflicts teenagers with parents .....	320
57. <b>Lebedynska A.</b> Formation of technological major student's social intelligence during the trade education .....	324
<b>THEMATIC INDEX</b> .....	328

# ВІТАЛЬНІ АДРЕСИ

## Замість передмови

УДК 159.925

**БІЛОКІНЬ Микола Іванович,**

*заступник голови – керівник апарату  
Полтавської обласної державної адміністрації*

## ЗНАНА НА ПОЛТАВЩИНІ ЛЮДИНА

*Шановний Володимире Федоровичу!* Сердечно вітаю Вас із 70-річним ювілеєм! Ви є зною на Полтавщині людиною, кандидатом наук і професором психології, протягом 32 років очолювали кафедру психології ПНПУ імені В.Г. Короленка, підготували сотні фахівців для психологічних служб різних галузей, гідно носите звання заслуженого працівника освіти України.

Ваші наукові монографії та навчальні посібники, понад 300 публікацій користуються увагою колег та студентів. Вони є чинниками появи психологічної наукової школи «Психологія багатовимірної особистості» та найвищого серед науковців педуніверситету міжнародного індексу цитування.

Ваша громадянська активність сприяла заснуванню Міжнародної та Української макаренківських асоціацій, створенню всеукраїнського наукового журналу «Психологія і особистість», започаткуванню періодичних Моргунівських читань «Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем» із міжнародною участю на честь видатного агроеколога України, очільника Полтавської обл. 1973-1988 рр. і Вашого батька, Героя Соціалістичної Праці – Федора Моргуна.

Нехай якнайшвидше збудеться Ваше передбачення патріота із вірша «Майдан чи... ешафот?», останні два рядки якого підтримають всі українці:

*«Війна з Росією скінчиться вже за Трампа...  
Крим і Донбас не будуть «закордон»...»*

Бажаємо й надалі залишатися таким енергійним, красивим душею, людяним і мудрим чоловіком, батьком і дідусем, а Ваші нескінченні доброта і порядність нехай не знають втоми та повертаються до Вас душевним спокоєм і благополуччям!



**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович,**  
*директор Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член  
НАПН України, доктор психологічних наук, професор*

## **СТВОРЕНА ВІДОМА ПОЛТАВСЬКА НАУКОВА ШКОЛА «ПСИХОЛОГІЇ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ»**

*Вельмишановний Володимире Федоровичу!*

Від всього серця вітаємо Вас з Ювілеєм!

Прийміть наше шанування за ті 45 років, що Ви віддали психологічній науці як викладач, науковець та організатор. Дуже плідною була Ваша робота впродовж довгих 32 років на посаді завідувача кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. За цей час, завдяки Вашим зусиллям була створена загальновідома Полтавська психологічна школа.

Всі знають, що професор, кандидат психологічних наук, заслужений працівник освіти України Володимир Федорович Моргун дав путівку у професійне життя тисячам випускників університету, які вже далі продовжували розвивати психологію по всій Україні. Багато з них захистили кандидатські та докторські дисертації. Загальновизнаним є Ваш науковий доробок, що складає більше 330 наукових праць. Визнанням Вашої плідної педагогічної роботи у значній кількості вчених рад, професійних та наукових товариств стали десятки нагород та відзначень.

Сьогодні Ви продовжуєте активне професійне життя в якості професора кафедри психології. Успіхів Вам у досягненні нових висот, невичерпної енергії, щастя та здоров'я!

*З повагою,*

*дирекція та колектив Інституту психології*

*імені Г.С.Костюка НАПН України*

Директор



С.Д. Максименко

**СТЕПАНЕНКО Микола Іванович,**  
*ректор Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка, дійсний член Академії наук  
вищої освіти України, доктор філологічних наук, професор*

## **ДЖЕРЕЛА МУДРОСТІ Й ЛЮДЯНОСТІ ВЧЕНОГО-ПСИХОЛОГА ВОЛОДИМИРА МОРГУНА**

З-поміж найважливіших понять, якими послуговуються дослідники історії української культури, – планетарність мислення й ренесансність творчого духу. Перше означає постійні роздуми про долю світової спільноти, переживання за моральне зростання не лише українського народу, а й усього людства, друге – відродження душі людської, вітчизняної та світової культури, науки, зосередженість на особистості, формуванні її високих морально-етичних та інтелектуальних якостей.

Людиною, яка органічно поєднує в собі планетарність і ренесансність творчого духу, є Володимир Федорович Моргун – відомий учений-психолог, творець багатовимірної теорії особистості, завідувач кафедри психології, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка з 32-річним досвідом (1980-2012), а нині професор цієї кафедри.

На перший погляд видається, що цей чоловік – пестун долі, яка наділила його щедрими дарами: блискучим розумом, поважним статусом на роботі й у суспільстві, прекрасною родиною. Але все те, що він має, – результат наполегливої праці над собою та своїм оточенням, вияв напруги небайдужої душі, яка постійно шукала й шукає нових шляхів розвитку, дбає про власне буття в лоні сродної праці.

Володимир Моргун – син Федора Моргуна, видатного вченого-аграрія, економіста, письменника й публіциста, багаторічного керівника Полтавщини, Героя Соціалістичної Праці, якого журналісти називають другим Сковородою через його перейнятість національною ідеєю, розвоєм рідної мови, питаннями раціонального природокористування, а також екологією людської душі. Володимир Моргун із гідністю несе прапор слави свого батька, велику відповідальність бути сином видатної людини й доповнює “тую славу” власною чесною, сумлінною працею. Допомагають йому в цьому сестри Алла і Наталія.

Учений досліджує свій родовід, із вдячністю береже пам’ять про своїх пращурів. На запитання про те, де світили йому зорі дитинства, Володимир Федорович наголошує на участі у своєму вихованні дідусів

та бабусь, зазначаючи: *“Народився 23 березня 1947 року в м. Донецьку (тоді – Сталіно). Дитинство моє пройшло на двох хуторах Красноармійського району Донеччини – Омелянівка, де жили дідусь Олізар та бабуся Векла (батьки моєї мами Олександри), та Іванівка, де мешкали дідусь Трохим і бабуся Векла (батьки мого тата Федора)”*. Професор згадує, що по лінії батька його двоюрідним дідом *“був Мойко Феофіл Тимофійович, який служив на броненосці «Потьомкін», брав участь у відомих революційних подіях, поневірявся на чужині, але повернувся до свого рідного Гришина, яке пізніше стало районним центром – Красноармійськом”* (тепер – Покровське), а по лінії мами вчений *“мав прадіда Максима, який був чудовим майстром-краснодеревником. Різна шафа його роботи й досі прикрашає родинний будинок в Омелянівці”*. *“Дід по батькові – Трохим Остапович Моргун, – ділиться спогадами науковець, – і селянин, і тесля, і механізатор на току, одразу після війни в 1945 – 1946 рр. обирався головою колгоспу. Носив у нозі німецьку кулю з Першої світової війни. Дід по матері – Олізар Максимович Безручко – безвідмовний висококваліфікований ветеринарний фельдшер, мобілізований у 1941 році, був командиром важкої самохідної артилерійської установки, декілька разів поранений, брав Берлін, учасник параду Перемоги на центральній площі в Москві в 1945 році, кавалер трьох орденів Бойового Червоного Прапора, нагороджений багатьма іншими орденами й медалями”*. Хоча бабусі майбутнього науковця були уродженками російських родин, однак вони *“оволоділи українською мовою, знали та чудово співали безліч українських пісень”*. Як бачимо, рід Володимира Моргуна здавна поєднував людей героїчних, які не цуралися праці й боротьби, були майстрами своєї справи. Заглиблення професора у власний родовід засвідчує міцне усвідомлення ним свого коріння, українську ментальність нашого героя, оскільки саме українці здавна славилися прив’язаністю до родинного древа, шанобливим ставленням до праотців. Як справжній син свого роду й народу, Володимир Моргун поніс у майбутнє і бабусину пісню, її ліричність душі, і дідусеву сміливість, його крицю духу.

Напевно, від мами Олександри, яка була лікарем-терапевтом (а лікар, як відомо, мусить допомагати не лише тілу, а й – найперше – душі), та від батька Федора, якому боліли проблеми духовності українців, син почерпнув цікавість до таємниць душі людської. Володимир Федорович став тонким її знавцем, прекрасним теоретичним і практичним психологом, який досліджує шляхи розвитку особистості, таємниці внутрішнього світу людини, його глибину та багатомірність.

Зауважуючи вплив родичів на формування свого характеру та світогляду, Володимир Федорович згадує: *“У ранньому дитинстві найбільше займалися моїм вихованням бабусі та дідусі. Під їхньою опікою пройшов “перші університети”: робота на городі, у садку, догляд за тваринами (під час канікул у шкільні роки). Пізніше перед школою мною опікувалася матуся, її сестра – математик – Марія та сестра батька – філолог – Варвара. Саме вони навчили мене рахувати, виразно декламувати вірші. Батько втручався у “вирішальні” моменти, контролював читання, вимагав вести щоденник, пробувати свої сили в літературі”*.

З такою життєвою школою юнак закінчив і загальноосвітню школу, отримавши золоту медаль. Батьки хотіли, щоб син обрав сільськогосподарську стезю, але він вступив на фізико-математичний факультет Ціліноградського педагогічного інституту, а через рік перевівся на психологічний факультет Московського державного університету імені М.В. Ломоносова, бо відчув потяг до психології, зрозумів, яку справу хотів би обрати на все життя. Рідні сприйняли цей вибір, підтримали Володимира.

Досліджуючи багатовимірність особистості, професор Моргун і сам є людиною багатогранною. Це засвідчує хоча б те, що ще в школі та університеті він брав участь у художній самодіяльності, фотографував, грав у волейбол, баскетбол, футбол, займався легкою атлетикою – біг на середні дистанції, грав у шахи й отримав 2-й дорослий розряд, студентом виконав 3-й розряд зі спортивної гімнастики, опанував хокей із шайбою, лижі, був факультетським комсоргом, бійцем студентських будівельних загонів (Москва, Кошалін [Польща], Сахалін, Підмосков'я, Бранденбург [Німеччина]). Біографія, як бачимо, переконує в тому, що талановита людина талановита в усьому.

Нині Володимир Федорович – знаний в Україні вчений. Але до цієї слави він прямував довго й наполегливо: у 1971 році розпочав наукову діяльність на кафедрі педагогічної психології факультету психології Московського державного університету, пройшовши шлях від асистента, аспіранта, молодшого наукового співробітника до старшого викладача-начальника курсу кафедри загальної психології. У жовтні 1980 року повернувся в Україну, став завідувачем кафедри психології Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка, звання доцента отримав у 1982, професора – у 2001 році.

Стратегічний напрям досліджень майбутній знавець душі людської обрав ще у виші. Теми його курсових робіт присвячені проблемам здібностей (керівник проф. О.І. Нікіфорова, учениця

С.Л. Рубінштейна), вибору професії (доц. Ю.В. Котєлова, соратниця О.М. Леонтьєва), співвідношенню інтелекту та якостей особистості (доц. О.С. Махлах, соратниця Л.І. Божович, О.О. Смирнова). Кандидатську дисертацію на тему “Психологічні умови виховання пізнавального інтересу учнів до навчального предмета” готував під керівництвом професора, завідувача кафедри педагогічної психології факультету психології державного університету імені М. В. Ломоносова Н.Ф. Талізінної, учениці П.Я. Гальперіна.

Такий змістовний початок наукової діяльності став надійним підмурком майбутньої плідної праці, неспокою творчих задумів і бажань на багато-багато літ, задав тон і напрямок подальших наукових студій Володимира Федоровича.

Сьогодні думки вченого обертаються здебільшого довкола психології особистості, зокрема особистості учня та вчителя, довкруги творчості й обдарованості людини, мотивації навчання. Йому належать сотні цікавих праць із різних галузей психології: глибинної психології, гуманістичної психології виховання, психології гри, педагогічної психології й педагогіки співпраці, психології спорту, військової, диференційної, економічної, етнічної, кримінальної, медичної, релігійної, політичної психології, конфліктології, психодидактики. Ось лише деякі з них: “Психологія як базова людинознавча дисципліна та її вивчення у закладах вищої освіти”, “Психологія долі особистості: спроба неастрологічного прогнозу”, “Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості”, “Виявлення нахилів і здібностей студентів шляхом багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій”, “Медична психологія та психокорекція”, “Обмеження і можливості психоаналізу в концепції багатовимірного розвитку особистості”, “Діагностика екологічної свідомості особистості”, “Антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу”, “Багатовимірна психологічна структура економічного мислення особистості”, “Національна концепція громадянського виховання в транспективі української освіти” “Співвідношення інтелекту та морально-естетичних якостей особи”, “Обдаровані діти: виявлення, діагностика і розвиток”, “Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування”, “Релігійні почуття особистості: проблеми змісту, структури та ієрархії” тощо.

Володимир Федорович – прихильник педагогіки А. Макаренка. Найбільше бентежать вченого, за його ж зізнаннями, два питання: чому світовий бестселер “Педагогічна поема” вилучений зі всіх курсів літератури в незалежній і демократичній Україні та чому концепція й

найкращий у світі досвід школи-господарства, школи-підприємства А. Макаренка був проігнорований у педагогіці радянської й сучасної доби. Багатогранній спадщині цього вченого світового рівня Володимир Моргун присвятив низку ґрунтовних досліджень: “Психологія особистості в педагогіці А.С. Макаренка: факсимільний збірник праць 1988-2001 рр.”, “Три іпостасі А.С. Макаренка: соціаліст, демократ, сталініст?”, “Часова транспектива життя особистості і трудова педагогіка А.С. Макаренка”, “Парадокси педагогічного гуманізму, або Як любити дітей за Антоном Макаренком та Янушом Корчаком”, “Педагогіка добра: від А. Макаренка та В. Сухомлинського до О. Захаренка й І. Зязюна”.

Притаманне професорові Моргуну й відчуття прекрасного, залюбленість у літературу. Ще в школі він написав свій перший вірш, який згадує і тепер: *“Запам’яталася зустріч із місцевими поетами м. Павлодара (Казахстан), яку влаштувала десятикласникам наш класний керівник – філолог Неллі Яківна Соскова. Саме після цієї зустрічі з «різновіковим» загальом поетів я сам написав перший вірш і теж став... місцевим поетом”*. Вивчаючи творчість улюблених майстрів художнього слова – Миколи Гоголя, Джека Лондона, Федора Достоєвського, Стефана Цвейга, Василя Стефаника, Олександра Довженка, Тараса Шевченка, Олександра Пушкіна, Сергія Єсеніна, Лесі Українку, Уолта Уїтмена, Ліни Костенко, Василя Симоненка – науковець працює й над питаннями взаємозв’язку психології та літератури. Він є автором таких праць у цій галузі: “Доля гоголівського Тараса Бульби як загальнолюдського виховного ідеалу”, “Філософсько-психологічна багатовимірність концепції особистості у творчості А. Платонова”.

Нині професор активно працює над проблемою розроблення багатовимірної концепції особистості та її застосувань. Він відносить себе до харківсько-московської школи психологів за освітою, але близька йому київськи психологічні школи Г.С. Костюка та В.А. Роменця, санки-петербуржська школа Б.Г. Ананьєва, грузинська школа Д.М. Узнадзе, особистісно-центрована психотерапія й педагогіка К. Роджерса.

Володимир Моргун як науковець демонструє широту та незаангажованість власного мислення, асимілює у своїй діяльності та працях кращі надбання різноманітних психологічних шкіл у галузі особистісно-діяльнісного підходу. Він член багатьох професійних товариств, зокрема Товариства психологів України, правління Міжнародної Макаренківської асоціації (з 1992 року) та Української асоціації Антона Макаренка (з 1998 року), Асоціації політичних

психологів України, має вже й солідну власну наукову школу: підготував вісім кандидатів наук із різних країн. Найбільше ж пишається своєю першою дипломницею І.Ю. Кулагіною (Москва) – автором нині по-особливому популярного підручника з вікової психології.

Найважливішим є те, що сенс свого життя Володимир Моргун вбачає в служінні людям, які його оточують, і природі. Тож і тут можна спостерегти вплив світогляду Сковороди та виховної політики його батька Федора Моргуна, котрому близька була сквородинівська філософія.

Секрет успіху Володимира Моргуна, очевидно, не лише постійне навчання та саморозвиток, жорстка самодисципліна, що від Макаренка, а й надійний сімейний тил. Найбільша гордість його – онуки, у спілкуванні з якими черпає своє натхнення, бачить у них своє продовження, бере участь у їх вихованні, має прекрасну нагоду випробувати психологічну теорію на практиці, реалізувати власні педагогічні принципи. Дружина професора Зайтуна – теж психолог за освітою, кандидат біологічних наук, доцент Української медичної стоматологічної академії. Вона і підтримає, і порадить, і зрозуміє. Ось так і живуть ці дві високі душі вже багато літ у духовному й науковому тандемі. Син Максим також пішов слідами батьків і став лікарем-психотерапевтом, а донька Анна дбає про видавничу справу, опікуючись приватною поліграфічною установою.

До Володимира Федоровича надійшов поважний ювілей – 70 років. Та він не зважає на літа, які на зиму повертають, залишається статечним, красивим чоловіком, в очах якого світяться духовна сила та впевненість. Увесь вираз обличчя, уся постава виражають міцний внутрішній стрижень, гармонійну цілісність його думок та діянь. Це засвідчують і рядки з поезії “Оди психологам Полтавщини”, якими сивочолий професор звертається до юної зміни:

*“...Роки навчання уляглися під крило,  
літак життя здіймається у вирій...  
Тих, хто психолога обрали ремесло,  
хай будуть душі – добрі, чисті, щирі...”*

Побажаємо ювілярові козацького здоров’я, багрянівської сили духу, барківського довголіття, франківського натхнення, розуміння й підтримки рідних, друзів, колег та учнів, ще більше нових праць, реалізації всіх планів та мрій, щасливого буття в єдиній, мирній, заможній Україні, за майбутнє якої він так уболіває і якій служить своїм гострим та доречним науковим словом, палкою справою свого життя.



# БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРІЯ, ПСИХОДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ

.....

УДК 159.923.2 : 053.4

**АТАМАНЧУК Ніна Михайлівна,**  
*доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка, кандидат психологічних наук, доцент*

## **ВПЛИВ ОЦІНЮВАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДОРΟΣЛИХ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ В ОБДАРОВАНІЙ ДИТИНИ**

У зв'язку з необхідністю створення в Україні на сучасному етапі найсприятливіших умов щодо розвитку обдарованих дітей проблема особливостей їхньої самооцінки набирає особливої значущості. В літературі, присвяченій дитячій обдарованості, вказується, що самооцінка особистості суттєво впливає на прояви і розвиток здібностей дитини. Самооцінка – важливий фактор детермінації поведінки дитини, вона багато в чому визначає спрямованість її діяльності, особливостей спілкування з іншими людьми.

Відчуваючи велику потребу знати себе й не вмюючи самостійно правильно оцінити власні позитивні й негативні якості, обдаровані діти виявляють підвищену чутливість до оцінок з боку інших, глибоко переживають це, виявляючи загострене самолюбство. З цих причин обдаровані діти дуже часто боляче реагують як на успіхи, так і на неуспіхи у своїй діяльності. Не вмюючи глибоко з'ясувати причини, вони часто приписують собі якості, яких насправді не мають.

Усвідомлюваний під впливом оцінного ставлення інших людей певний рівень їхніх здібностей може слугувати основою для виникнення і формування думки про себе, того чи іншого ставлення до дорослих і однолітків, а також до результатів власної діяльності. Завищена або занижена оцінка не тільки впливає на розвиток здібностей обдарованої дитини, а й виробляє в неї певне ставлення до себе й до інших, при чому воно переноситься й на інші сфери діяльності.



У зв'язку з відсутністю досліджень та важливістю обраної проблеми ми поставили мету вивчити вплив дорослих на розвиток самооцінки в обдарованої дитини.

Насамперед, перш ніж говорити про тему дослідження, слід визначитись з основними термінами (самооцінка, обдарованість), що будуть згадуватись у нашій роботі.

Самооцінка – це усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого відношення до того, що оточує, до інших людей і до самої себе [4].

Обдарованими будемо вважати дітей, які виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, що є результатом і природних задатків, і сприятливих умов виховання [1, с.83].

Характер особистісних проблем обдарованої дитини багато в чому визначається особливостями її самооцінки. Самооцінка – оцінка себе і ставлення до себе. «Багато обдарованих дітей, усвідомлюючи свої здібності, визнають тільки перше місце, а друге чи третє сприймають як поразку, себе ж як невдачу» [2, с.23].

Що ж є джерелами самооцінки обдарованої дитини? Дитина частіше оцінює себе позитивно, коли: 1) батьки люблять її і ставляться до неї з участю (батько з радістю водить дитину до музичної школи – цим він ніби говорить їй – «Ти важлива для мене»); 2) привчають до дисципліни. Батьки дітей із високою самооцінкою не бояться встановлювати правила, разом із тим, готові обговорювати ці правила і їх виконання дітьми; 3) порівняння себе з ровесниками. У обдарованої дитини висока самооцінка – коли інші її оцінюють позитивно, низька – коли інші оцінюють її негативно.

Переконані, адекватний розвиток самооцінки обдарованої дитини – базується на об'єктивних даних: аналізі нею результатів своєї діяльності, дій, вчинків, своїх взаємин із іншими людьми. При цьому обдарована дитина повинна постійно враховувати оцінку себе іншими.

Оціночне ставлення до обдарованої дитини є особливо небезпечним. «У мене нічого ніколи не виходить». «Я ні на що не здібний» – такі вислови часто зустрічаються у дітей, які досягають значних успіхів. Цінність будь-яких успіхів і досягнень витісняється, адже така дитина бачить себе ніби вимогливим батьківським оком і чує голос: «От Даринка, сусідка, уже і по-англійськи розмовляє і танцює і... її вже по телевізору показують, а ти ж у нас, недотепна ні до чого!» Займатися чимось просто заради процесу, із задоволення дитина, а потім і дорослий, орієнтований батьками на «кращий

результат», не може і не хоче. І в результаті: а) талант може бути «заритим в землю»; б) розвивається невротичнее намагання завжди бути першим; в) зайві батьківські амбіції можуть супроводжуватися високим рівнем агресивності, ворожості дітей [3].

Існує думка, що особистісні труднощі обдарованих дітей ще більше ускладнюються у випадках формування у них неадекватно заниженої самооцінки своїх можливостей у різних галузях діяльності, у тому числі в спілкуванні. Наслідками низької самооцінки у обдарованих дітей є: 1) частіше мають проблеми у спілкуванні з ровесниками; 2) більш схильні до психічних розладів, таких як депресія; 3) частіше втягуються в антисоціальну поведінку.

У ході експериментального дослідження самооцінка обдарованих дітей визначалась нами через порівняння обдарованою дитиною оцінки своєї діяльності з оцінкою педагога.

У дослідженні брали участь 20 обдарованих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку позашкільних закладів освіти м. Полтави у 2015-2016 рр. Серед яких відповідно до оцінного стилю дорослих (батьків, педагогів) виділено дві групи.

Дітей першої групи (10 дітей) дорослі оцінюють позитивно. Впевнені в можливостях своєї дитини. Постійно підтримують, підбадьорюють її. Сприймають дитину такою, якою вона є, в сім'ї панує атмосфера співпраці. Це забезпечує можливість усвідомлення дитиною своїх прав і обов'язків. Дитину привчають до пошуків творчих, оригінальних рішень, не боятися помилятися.

Дітей другої групи (10 дітей) дорослі оцінюють негативно. Висувають високі вимоги, підпорядкування яким із боку дитини є основною умовою. Дорослі виявляють критичнее ставлення, часто вдаються до порівнянь успіхів дитини з успіхами ровесників. Правила поведінки і діяльності не обговорюються з дитиною, не вводяться через її власний вибір, а отже, не усвідомлюються як найдоречніші, навпаки, сприймаються як „команди” дорослих. Позиція батьків, педагогів не дає дитині можливості зблизитися із ними, їхні взаємини втрачають довірливий характер.

Результати проведеного дослідження показали: діти першої групи впевнені у своїх можливостях, мають почуття власної цінності, здатні виділяти власні чесноти і вади, орієнтуватися на реальні якісно-кількісні показники своїх досягнень, зіставляти своє оцінне судження з думкою авторитетного дорослого.

Діти другої групи невпевнені у собі, недовірливі, прагнуть обрати собі об'єкт наслідування, надміру завищують оцінки власних

досягнень, не здатні відстоювати власні оцінки, сперечатися з іншими задля відстоювання істини.

Таким чином, якщо дорослі не виправдано підкреслюватимуть реальні та вигадані досягнення обдарованої дитини, то це стане причиною формування в неї завищеної самооцінки. І навпаки, їх недовіра до можливостей дитини категорично придушить норму дитячого негативізму, можуть призвести до виникнення у дитини відчуття своєї слабкості, неповноцінності та заниженої самооцінки.

На основі даних експериментального дослідження нами зроблено висновок, що оцінне ставлення до обдарованих дітей з боку дорослих має суттєвий вплив на становлення їхньої самооцінки. Адекватна самооцінка лежить в основі формування у обдарованої дитини впевненості в собі та своїх можливостях, є підставою для розвитку особистої самоповаги, компетентності. Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю і реалізації можливостей і здібностей дитини, веде до виникнення внутрішніх конфліктів, порушення спілкування і в цілому свідчить про неблагополучний розвиток дитини.

Нами виділено особливості розвитку самооцінки у обдарованих дітей: передумовою виникнення самооцінки є формування у обдарованої дитини уявлень про себе на основі інформації, що надходить від партнерів по спілкуванню; провідну роль у становленні самооцінки відіграє спільна діяльність та спілкування з ровесниками; самооцінка тісно пов'язана із оцінкою обдарованої дитини дорослим та ровесниками; змістом самооцінок виступають вміння, можливості, обдарованих дітей; протягом дитячого віку характерною є завищена самооцінка, яка слугує захисним фактором для незрілої особистості обдарованої дитини.

Отже, ми вважаємо, що серед факторів, які впливають на розвиток самооцінки обдарованих дітей можна виділити наступні: співвіднесення своєї оцінки з оцінкою тих людей, думка яких для обдарованої дитини є значущою; ставлення інших людей до даної дитини як до особистості.

Якщо обдарована дитина буде відчувати, що оточуючі вірять у її здібності, визнають її цінність як особистості, то це буде стимулювати у неї позитивне самосприйняття, саморозвиток. Обдарована дитина буде реально оцінювати себе, бачитиме кінцеву мету своєї діяльності. В іншому випадку обдарована дитина не усвідомлюватиме можливості для внутрішнього зростання, що призведе до втрати багатьох резервів розвитку.

## Література

1. Атаманчук Н.М. Особливості діагностики обдарованості дітей / Н.М. Атаманчук // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): Зб. наук. праць. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. – С.82-87.
2. Волощук І.С. Морально-естетичний аспект виявлення інтелектуально обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків/ І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С.21-27.
3. Моргун В. Воспитание «неодарённых» / В. Моргун, М. Мутафова // Воспитательная работа в школе. – М., 2009. – № 8. – С. 91-96.
4. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник: навч. посіб / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

УДК 159.922.8

**БЕСПАРТОЧНА Олена Іванівна,**  
*доцент кафедри психології, педагогіки та філософії  
Кременчуцького національного університету імені Михайла  
Остроградського, кандидат педагогічних наук, доцент;*

**ЗЮМАН Ганна Юріївна,**  
*студентка 4 курсу напрямку підготовки «Психологія» Кременчуцького  
національного університету імені Михайла Остроградського*

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

**Постановка проблеми.** Складність адаптації студентів до нових соціальних умов впливає не лише на працездатність, через необхідність мобілізації сил, уваги, витривалості та потреби швидко орієнтуватися у нових умовах. Саме під час навчання відбувається формування відношення студентів до майбутньої професійної діяльності, навчання, та суспільства в цілому, продовжується активно формуватися власне Я. Вдале проходження студентом соціалізації передбачає його становлення як повноцінної, активної, творчої особистості.

© О. Беспарточна, Г. Зюман, 2017

**Основна частина.** Людина що розпочинає навчання у вищому навчальному закладі стикається з багатьма проблемами, пов'язаними з її соціалізацією у суспільстві. Перш за все це відбувається завдяки віковим особливостями студента, адже, як зазначає Л.Д. Столяренко, юнацький період з 16 до 20-23 років представляє перехід до зрілості, людина з біологічної точки зору вже доросла, але соціальної зрілості ще не досягла: юності властиве почуття психологічної незалежності, хоча людина ще не взяла на себе жодних соціальних зобов'язань. Юність виступає як період прийняття відповідальних рішень, що визначають все подальше життя людини: вибір професії і свого місця в житті, вибір сенсу життя, формування свого світогляду і самосвідомості, вибір супутника життя [5]. Основні новоутворення юнацького віку – це усвідомлення самого себе як цілісної, багатовимірної особистості, поява життєвих планів. Змінюється і самооцінка юнаків та дівчат: в юнацькому віці розвиток самооцінки йде в напрямку підвищення її цілісності та інтегрованості, з одного боку, і диференційованості з іншого.

Соціалізація – це процес і результат освоєння окремо взятою людиною доступного та необхідного їй соціального досвіду, перетворення людини в повноцінного члена суспільства або якої-небудь соціальної групи. До соціалізації в цьому розумінні відноситься, наприклад, освоєння людиною норм права, моралі, культури людських відносин, правил поведінки в суспільстві, різних видів людської діяльності і форм спілкування з людьми, різноманітних соціальних ролей і багато чого іншого [3].

Соціалізація студентів може відбуватися одночасно у декількох напрямках:

- опанування новими професійними знаннями, вміннями та адаптація до нових умов навчання;
- входження та адаптація до нового колективу – студентської групи;
- побудова особистісно-інтимних стосунків, створення власної сім'ї;
- здобуття незалежності, самостійності, переїзд тощо.

Таким чином, вищий навчальний заклад стає одним з інститутів соціалізації завдяки якому студент досягає певної особистісної та соціальної зрілості. Ця зрілість проявляється в усіх структурних компонентах особистості: потребностно-мотиваційній, вольовій, емоційній, досягають максимального розвитку інтелект людини, її творчі здібності тощо.

Процес соціалізації є двостороннім, під час нього становлення людини як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке впливає на неї різними соціальними чинниками та одночасно сама людина є активним учасником взаємодії з цим середовищем. Завдяки цьому особливого значення у процесі соціалізації студентів набуває спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності, який передбачає обмін інформацією, взаємодію, сприймання та розуміння між його учасниками [2].

Соціалізація передбачає залучення людини до культурної спадщини людства, її матеріальних та особливо духовних цінностей, які є основним джерелом освіти, навчання й виховання. Тому гуманістична спрямованість спілкування, в якому особистість сприймається як цінність, як унікальна індивідуальність, як творець власного життя стає першочерговою. Діалогічне спілкування – рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має на меті взаємне пізнання, самопізнання партнерів по спілкуванню [1], наділяє спілкування демократизмом та людяністю. Не можна встановити справжній діалог, якщо учасники визнають за собою право на володіння абсолютною істиною, не проявляють толерантності та поваги один до одного. Соціальна й інтелектуальна рівноправність учасників діалогу є його необхідною умовою.

Діалогічне спілкування є запорукою розвитку студента у соціумі, адже воно є характеристикою і базовою умовою розвитку свідомості та самосвідомості людини – багатоголосся особистісних маніфестів і самовизначень оточуючих людей (Г.В. Дьяконов, М.В. Савчин, Л.П. Василенко [4] та ін.). Мета діалогу – двобічна. З одного боку вона спрямована на саму людину, самопізнання, саморозвиток, задоволення потреби у розумінні тощо. Одночасно з іншого боку метою діалогу виступає інша людина. У діалозі людина відкриває реальність іншої людини, її думок, почуттів, уявлень про світ. Відбувається відкриття нових горизонтів навколишнього світу через світ іншої людини.

Одна з найважливіших умов виникнення діалогу – наявність змістовного поля, яким він опосередковується. Ним можуть бути різні сфери людської діяльності та пізнання. Сміслові поля діалогічного спілкування є втіленням тих інтересів які є на даний час провідними у ієрархії мотивів співрозмовників, проте бачення ними змісту цих полів є відмінним. Це забезпечує єдність співрозмовників, та одночасно залишає простір для розвитку обох сторін. У діалоговому

спілкуванні мовленнєва мета є не лише у промовця, але й у слухача, така мета називається мовленнєвим очікуванням, вона виявляється в тому, задля чого співрозмовник відгукується на репліку діалогу. Діалогічним, продуктивним спілкуванням є лише те, у якому достатньою мірою перетинаються смислові поля співрозмовників. Тобто, наявність спільної або спорідненої мети спілкування та одночасно відмінного розуміння її предмета є однією із заporук того, що процес діалогу, як гуманістичне спілкування, спрямоване на розвиток особистості, відбудеться, при цьому зберігається визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів зі спілкування, що є сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин.

Потреба студента у визнанні, повазі, приналежності до референтної групи штовхає до пошуку діалогічних контактів, встановлення завдяки ним суб'єкт-суб'єктних відносин з членами цієї групи. Але, оскільки діалогічне спілкування є рівноправним двостороннім процесом, студент має можливість проявити у ньому власне Я. Тобто, діалогічне спілкування у процесі соціалізації студента виконує одночасно роль засобу ідентифікації з соціумом та індивідуальної ідентичності, що відображає двохсторонність процесу соціалізації, у якому особистість не тільки дозволяє навколишньому середовищу впливати на себе, а й сама впливає на нього.

**Висновки.** Таким чином, діалогічне спілкування сприяє плідній адаптації студентів до нових соціальних умов та їх особистісному розвитку, дозволяючи активно сприймати культурні цінності навчального середовища.

### *Література*

1. Баженов В.Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 352 с.
2. Дуткевич Т.В. Загальна психологія: теоретичний курс: навчально-методичний посібник / Т.В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2015. – 432 с.
3. Немов Р.С. Социальная психология: учебник для бакалавров / Р.С. Немов, В.Р. Алтунина. – М. : Юрайт, 2011. – 427 с.
4. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.
5. Столяренко Л.Д. Психология: учебник для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб.: Питер, 2010. – 592 с.

**БЕХ Іван Дмитрович,**  
*директор Інституту проблем виховання НАПН України,  
дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор*

## **САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК ЇЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Самореалізація як особистісне утворення вважається центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, за якого практично здійснюється її Я (система цінностей). Тому її доцільно інтерпретувати як фундаментальну цінність. Такий статус самореалізація набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором реальної життєдіяльності особистості. Через недостатню розробленість її механізму і технології формування вона часто залишається на рівні потенції особистості, або ж реалізується досить змістовно обмежено, а то й у суспільно несхвальному ракурсі.

*Самореалізація* – це не сукупність певних способів діяльності чи поведінки, а цілісна діяльність і поведінка особистості. Якраз така функція самореалізації змушує враховувати структуру її процесу та рівні здійснення. Це важливо й через ту обставину, що реалізація вважається притаманною навіть дітям дошкільного віку, не говорячи вже про більш пізні онтогенетичні періоди розвитку особистості, її інтенсивне розгортання відбувається у підлітковому віці, коли підростаюча особистість стає суб'єктом власного розвитку, здатною до проектування життєвого шляху.

Самостійне створення його стратегії є результатом всього попереднього соціального функціонування за суб'єктивно важливими моральними стандартами; і це стає розвиненою особистісно-творчою діяльністю, де минуле і теперішнє створює вектор майбутнього у індивідуальному баченні. У цій діяльності саморозвиток особистості розкриває всі свої продуктивні можливості, оскільки він підготовлений усім ходом становлення її інтелектуальних і емоційно-вольових механізмів. Вони і є відповідальними за ті особистісні смисли, які детермінуватимуть конкретні етапи життєвого шляху особистості.

У цьому контексті важко погодитися з думкою деяких вчених, які вважають, що самореалізація властива лише дорослій людині. Річ



у тім, що самореалізацію вони пов'язують виключно з сформованістю образу Я, з ґрунтовним пізнанням своїх здібностей, які вже завершили свої цикли розвитку. Більш продуктивною видається точка зору, згідно з якою процес самореалізації є поступовим і багатограним; і ця багатогранність нарощується залежно від змістовного збагачення образу Я особистості.

Часто як синонім поняття «самореалізація» вживається поняття «самоактуалізація», що за процесуально-генетичного підходу видається недоцільним. Будемо вважати, що самоактуалізація як вид діяльності особистості передує самореалізації. У процесі самоактуалізації особистість переважно набуває внутрішніх, «сутнісних сил» (якостей, смисло-ціннісних орієнтацій, здібностей). Самоактуалізуючись, особистість дає собі відповідь на питання: «Для чого Я?», «У чому сенс Мене?», «Що Я повинен робити, щоб утілити цей сенс?». Таким чином, за самоактуалізації йдеться про внутрішній план існування особистості. Вона з огляду на перспективу функціонування та розвитку прагне якомога повніше вичленити власні потенційні можливості, які будуть реально втілюватися в її діяльності та поведінці.

На етапі самоактуалізації особистість, по-перше, формує уявлення про свою людську місію у відповідних смисло-ціннісних утвореннях. По-друге, вона створює програму досягнення своєї місії, яка на наступному етапі (самореалізації) виступатиме інтегральною спонукою її матеріальної й практично-духовної діяльності.

Процес предметного втілення базових інтелектуально-особистісних надбань і є змістом та функцією самореалізації суб'єкта. Центральним мотивом самореалізації як діяльності виступає прагнення особистості продовжити себе в інших людях. Таке продовження відбувається через створюванні матеріальні й художні цінності, а також за допомогою морально-духовних внесків у іншу людину (це явище кваліфікується персоналізацією). Важливо відзначити, що про потенціал суб'єктного втілення як сутності самореалізації слід говорити в контексті вікових психологічних можливостей особистості.

Завдання школи у цьому зв'язку полягає у створенні умов для розвитку особистості, яка може і хоче самореалізуватися. Адже нині фіксується низький відсоток вихованців з готовністю до самореалізації.

Необхідною умовою процесу самореалізації є *саморозвиток*. Адже, щоб особистість успішно реалізувалась, вона має володіти системою морально-духовних цінностей, які й будуть змістовним

підґрунтям цього духовно-практичного процесу. Тож його кінцевим результатом є особистісна самозміна в напрямі свого ідеального Я. Саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю: у її рамках і здійснюється цей процес. Тому вже з дошкільного віку, з моменту виділення дитиною свого Я вона стає суб'єктом власної життєдіяльності, оскільки починає ставити цілі, підкорятися власним бажанням і прагненням з урахуванням вимог інших. Звичайно, що ці спонуки мають набувати суспільної спрямованості, в іншому випадку вони будуть деструктивними в розвитку особистості. Саморозвиток переважно індивідуальний процес, що розгортається у внутрішньому плані особистості. У той же час це процес об'єктивний, який здійснюється спільно зі значущими іншими. Дорослі на перших етапах саморозвитку дитини проявляють ініціативу у становленні самостійності дитини, яка створює свою особистість, імітуючи зміст поведінки дорослого. Тож дитина будує свою особистість (саморозвивається) в ігровій, зображувальній, елементарній трудовій діяльності. Далі ініціатива дорослого полягає в постановці перед дитиною соціальних очікувань, цінностей. Лише підліток спроможний до самостійного формулювання завдань самовизначення. Їх вирішення все ж вимагає сумісного (з дорослим) пошуку відповідних способів.

Створення раціональних педагогічних умов особистісного саморозвитку неможливе без опори на його механізми. У цьому зв'язку зупинимось на механізмі *самоприйняття*, який виступає початковою ланкою перебігу діяльності самореалізації особистості. Під самоприйняттям розумітимемо визнання права на існування всіх аспектів власної особистості, як і особистості в цілому. Цим самим не заперечується факт функціонування негативних утворень і їх негативне емоційне оцінювання. Таке емоційне явище значною мірою стимулює особистісний саморозвиток, надаючи йому відповідну альтернативу – рухатись у суспільно значущому напрямі.

Здавалося б, що особистість легко приймає якесь своє утворення (рису, установку, потяг), однак це не відповідає дійсності. Річ у тім, що у неї відсутні для цього необхідні вміння. Особистість часто не вміє відкрити свої набутки, оскільки багато з них трансформуються в її підсвідомість, зокрема ті, що викликають негативні емоційні переживання.

У контексті методичного супроводу процесу самоприйняття педагогу важливо знати, що вихованець у собі безумовно приймає і до чого позитивно ставиться; що усвідомлює в собі як негативне, яке породжує неприємні переживання (певні якості не приймаються, і

починається процес їх викорінення чи блокування); що він у собі не усвідомлює, оскільки як негативне воно було витіснене в підсвідомість.

Особливо небезпечною для самоприйняття вихованцем є ситуація негативної оцінки самого себе. Справа може ускладнюватися тим, що вихованець узагальнює свою самооцінку («Я поганий») на весь людський загал («Всі погані»). Така позиція може реалізовуватися за двома сценаріями: 1) песимістичне світосприйняття; 2) маніпулювання іншими з метою досягнення утилітарних цілей.

Механізм *самопрогнозування* – необхідний для процесу саморозвитку, оскільки особистість повинна передбачати результати власної діяльності та поведінки і безпосередньо себе в нових морально-духовних здобутках. Таким чином, за допомогою механізму самопрогнозування вона здатна визначити можливості свого розвитку, вичленити ту систему вимог, до якої слід прагнути і на яку необхідно орієнтуватися в найближчій і більш віддаленій перспективі.

Зміст і спрямованість самопрогнозів особистості визначається трьома векторами:

1) орієнтацією на свої вчинки, ситуації внутрішнього життя та оточуючого середовища;

2) спрямованістю самопрогнозів на передбачення власних діянь у контексті динаміки зовнішньої ситуації;

3) розглядом себе на різних часових інтервалах особистісного онтогенезу.

Слід пам'ятати, що результат саморозвитку особистості визначається якраз своєрідністю поєднання процесів самоприйняття і самопрогнозування.

Найважливішою якістю людини, що реалізується є *відповідальність*, незважаючи на особистісну багатовекторність саморозвитку. Адже коли людина бере на себе відповідальність, вона самореалізується. Будемо виходити з того, що відповідальність відображає перш за все обсяг особистих завдань, обов'язків людини, тобто межі повинності. Обов'язок як свідомий акт-необхідність людини стосується як її самої, так і іншої. У цьому й полягає сутність її відповідальності. Вона діє на основі глибокого усвідомлення прийнятої або самостійно поставленої мети без будь-якого зовнішнього її обмовлення. Людина, як правило, має бути відповідальною не тільки за щось, але й перед кимось, за когось. Тож відповідальність виступає у структурі особистості провідною цінністю, характеризуючи її соціально-моральну зрілість. Для такої

особистості соціальні вимоги і моральні приписи стають внутрішніми регуляторами діяльності й поведінки, і вона готова дати за ці види активності свідомий звіт. У плані виховання особистості у цьому зв'язку важливою є точка зору, згідно з якою відповідальність є необхідною ознакою зрілого вчинку. У свою чергу все життя особистості доцільно інтерпретувати як складну сукупність вчинків.

Формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності особистості, утвердженням її свободи. Причому йдеться не про абстрактну свободу, а про свободу прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності особистості. Цій особистісній позиції часто заважає такий тип сімейного виховання як гіперопіка. У школі це явище властиве і вихованню, і навчанню. Така поведінкова установка дорослих знаходить міцне підґрунтя у системі соціально-перцептивних стереотипів, у їхніх уявленнях про учнів як нездібних у більшості своїй, до прояву автономності й самостійності у діяльності.

Рушійні сили розвитку відповідальності особистості першопочатково вбачаються у засвоєнні дитиною зразків соціальної поведінки завдяки пізнанню й виконанню правил різноманітних дитячих ігор. Тут важливо, щоб вони вправлялися у взаєминах кооперації й співпраці. Слід зважати, що дитина формується і морально, і соціально по мірі того, як розвивається й ускладнюється її гра, навчання, праця, як змінюється місце, яке вона займає у системі суспільних відносин, що склалися у даному суспільстві на даному ступені історичного розвитку.

У вітчизняній педагогіці розроблені дві концепції формування у підростаючої особистості відповідальності. Сутність першої полягає у реалізації ідей відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець під час виконання різних видів діяльності. Тут методична перевага надається вихованню особистості у колективі і через колектив. А.С. Макаренко, як творець цієї концепції, наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, як емоційного переживання особистістю своєї відповідальності.

Друга концепція передбачає формування відповідальності особистості у контексті виховання її громадянськості й морально-духовної ціннісної спрямованості. Дана концепція практично втілювалась у виховній системі В.О. Сухомлинського. На його думку, з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра та високих ідеалів. Ця здатність передбачає розвиток таких якостей як душевність, сердечність, людяність, милосердя та інших.

Нині надзвичайно актуальною стає проблема пошуку підростаючою особистістю простору для самореалізації. Адже

сучасне суспільство, у межах якого створюється цей простір, характеризується багатовимірністю, нестабільністю, невизначеністю усіх його сфер. Тому особистості буває психологічно важко здійснити самостійний, свідомий, відповідальний вибір стосовно своєї діяльній і духовно-практичній позиції, своїх можливостей і бажань, свого місця у світі. Тож формування у молоді потреби у самореалізації має бути стрижнем виховної діяльності педагога. У цьому зв'язку центр методичних зусиль педагога зміщується з боротьби з бездуховністю, самодеструктивними\* формами поведінки і заземлюється на свідомому особистісному зростанні вихованця, на його особистісній самореалізації. При цьому особливу значущість набувають питання, пов'язані з дослідженням механізмів, умов, специфіки становлення цього психологічного феномену в шкільному онтогенезі.

---

*\*Примітка ред.:* Слід зазначити, що поняття «самодіяльності» (як діяльності, предметом якої є сама людина) в багатовимірній теорії особистості В.Ф. Моргуна також містить у собі як позитивний («самовдосконалення»), так і негативний («самодеградація») можливі вектори розвитку особистості.

УДК 316.6

**БІЛИК Надія Іванівна,**  
*професор кафедри педагогічної майстерності  
Полтавського обласного інституту післядипломної  
педагогічної освіти імені М.В. Остроградського,  
доктор педагогічних наук, доцент*

## **ОСОБИСТІТЬ КООРДИНАТОРА ШКОЛИ НОВАТОРСТВА КЕРІВНИХ, НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

В. Олійник [6] зазначає, що системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) має належати роль координатора, організатора багатовимірної наукової, методичної, психологічної [5] підтримки педагогічних працівників. Організація ППО складається із засобів, що забезпечують неперервність, упорядкованість, а також просторову і часову визначеність цього процесу. Це робота з кадрами в рамках

України, областей, міст, районів, яка передбачає оптимальну кількість заходів, занять, забезпечення відповідних умов, чітку систему планування, координацію дій усіх установ, що беруть участь у ППО.

Координація (від лат. *co* – разом і *ordinatio* – впорядкування) – це функція управлінської діяльності, а саме державно-громадська координація [4]. Погоджуємося з А. Борисовим [2, с. 86], що координація – це взаємодія сторін, що виступають рівноправними учасниками координаційних управлінських відносин із метою ефективного погодження та об'єднання зусиль, що спрямовані на реалізацію спільної мети.

Існують такі види координації: *явна координація*. У таких проектах координатор ненав'язливо направляє роботу учасників, організує, у разі потреби, певні етапи проекту, діяльність окремих його учасників (наприклад, якщо потрібно домовитися про зустріч з офіційними особами, провести анкетування, інтерв'ю з фахівцями, зібрати репрезентативні дані). Явна координація є доцільною для учнів молодшого і середнього шкільного віку або старшокласників, які вперше беруть участь у проектній діяльності.

Для *прихованої координації* характерним є те, що в таких проектах координатор виступає як повноправний учасник проекту. Наприклад, у ролі прихованого координатора економічного проекту для старшокласників виступає британський бізнесмен, який підказує ефективні рішення конкретних фінансових, торговельних, інших угод, чи, наприклад, для дослідження деяких історичних фактів у проект був уведений професійний археолог, що, виступає в ролі некваліфікованого фахівця, направляє «експедиції» [3].

Ураховуючи вищезазначене, нашим першим практичним досвідом було застосування координації як функції управління творчими педагогічними спільнотами, що функціонують у Полтавській регіональній освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників: Школа педагогічної майстерності Шалви Амонашвілі» (2008–2011 рр.); Школа організаційного розвитку і педагогічної майстерності для директорів і практичних психологів (2007–2008 рр.); спеціальна дослідницька група «Школа-родина» (2006–2011 рр.); Інформаційно-координаційний центр – центр українського розвою на Полтавщині (1997–2010 рр.); Інтернет-лабораторія проектування регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (2008–2010 рр.). Вищезгадані творчі педагогічні спільноти дали поштовх для створення інших новітніх спільнот педагогічних працівників у Полтавській регіональній освітній системі підвищення кваліфікації.

Координацію розглядаємо як управлінську функцію, що є складником процесів управління і полягає в узаємодії сторін, коли вони виступають рівноправними учасниками координаційних управлінських стосунків із метою ефективного погодження та об'єднання зусиль, які спрямовані на реалізацію спільної мети навчальних закладів ППО – членів Консорціуму [2]. Така позиція вимагає від них серйозних кроків щодо реформування й оновлення змісту освіти, застосування нових педагогічних підходів до регіональній освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

При Полтавській регіональній школі новаторства (РШН) керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти успішно функціонують зональні школи новаторства (ЗШН), які об'єднують по 2–4 райони. Зональними епіцентрами визначених шкіл новаторства є: м. Полтава, м. Кременчук, м. Лубни, м. Миргород, м. Гадяч, Зіньківський, Карлівський, Кобеляцький, Пирятинський, Решетилівський, Хорольський райони.

Ураховуючи, що координація є не тільки способом формування взаємин співробітництва, але й інструментом управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників для отримання кінцевого результату, для зручності управління (координації) нами створено 11 ЗШН на базі рай(міськ)методкабінетів визначених управлінь освіти виконавчого комітету та відділів освіти міської ради та райдержадміністрацій.

До складу РШН увійшли наукові працівники Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Кременчуцький консультативно-методичний центр ПОППО, що створений на базі Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С. Макаренка (докт. пед. наук – 4, докт. філос. наук – 1, канд. пед. наук – 2, канд. псих. наук – 1 та 11 координаторів ЗШН (представники відділів освіти райдержадміністрацій, завідувачі РМК, методисти, директори шкіл, практичні психологи, соціальні педагоги і фахівці в галузі менеджменту).

Школи новаторства Полтавщини інтегрують у собі родинну, новаторську, результативну та координаційну (управлінську) культури:

– *родинна* – характеризується згуртованістю керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників і дружньою підтримкою колективу односторонців як школа-родина, де у її учасників багато спільного. Координатори школи новаторства сприймаються як доброзичливі управлінці. Учасники школи тримаються разом як родина, відрізняються високою відповідальністю. Акцентується увага на тривалій співпраці щодо особистісного вдосконалення учасників РШН і надається особливе значення високому рівню згуртованості всіх учасників і створенню психологічного комфорту. Успіх РШН визначається через такі алгоритми: соціальна і політична обізнаність, побудова довіри, доброзичлива турбота про кожного учасника. РШН підтримує колективні форми роботи, співробітництво та згоду учасників;

– *новаторська* організаційна культура пов'язана з динамічною і творчою діяльністю освітньої педагогічної спільноти. Учасники готові експериментувати й ризикувати. Лідерами вважаються новатори, які здібні до професійного пошуку. РШН поєднує в собі механізм підтримки духу експерименту й новаторства. Підкреслюється необхідність освітньої діяльності на передньому краї психолого-педагогічної науки. У перспективі робиться акцент на застосуванні та розвиненні нових освітніх підходів, технологій і методик. Успіх визначає розроблення нових методичних продуктів, надання учасникам нових освітніх послуг. РШН виявляє стремління бути ідейним і науково-методичним лідером серед інших освітніх педагогічних спільнот. Заохочується індивідуальна ініціатива і свобода її учасників;

– *результативна* організаційна культура зорієнтована на досягнення освітнього результату, головна турбота РШН – чітке виконання поставлених завдань. Її учасники відрізняються цілеспрямованістю, для них характерне суперництво. Координатори і співкоординатори є лідерами РШН і ЗШН, вимогливими керівниками, здатними до чітких рішень заради справи. Школа пов'язується воєдино прагненням до високих освітніх результатів. Репутація та її успіх є спільною турботою. Перспектива стратегічного розвитку РШН пов'язується з вирішенням поставлених завдань. Успіх визначається високим рейтингом і конкурентоспроможністю на ринку освіти. Стиль РШН – чітко проведена лінія на досягнення високого



освітнього рівня як педагогічних працівників, так і учнів, яких вони навчають;

– *координаційна організаційна культура*. Діяльністю учасників РШН управляють чіткі правила та інструкції. Координатори і співкоординатори – раціонально мислячі організатори. Особливо важлива підтримка повільного перебігу всіх заходів РШН, яку об'єднує прагнення учасників слідувати розробленим правилам і офіційній освітній політиці. Тривалі турботи школи полягають у забезпеченні плановості і стабільності її освітньої діяльності. Успіх визначається як стабільність РШН та запобігання всіляких проблем. Координатори повинні передбачувати зміни зовнішньої ситуації та забезпечувати гарантії тривалої професійної зайнятості її учасників.

Отже, високої якості освітніх послуг можна досягти тільки за наявності висококласних педагогів-координаторів, які постійно вдосконалюють свою професійну майстерність, мобільно реагують на багатомірні зміни, що відбуваються в освітньому просторі регіону.

### *Література*

1. Білик Н.І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників [Текст]: монографія / Н.І. Білик. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. – 461 с.
2. Борисов А.Б. Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – Москва : Книжный мир, 2003. – 895 с.
3. Кузьмінська О.Г. Дослідницька діяльність та наукова комунікація / О.Г. Кузьмінська // Дисемінація педагогічного досвіду в рамках конкурсу «Успішний проект». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [iteach.com.ua/news/program-in-ukraine/...01.08.2012](http://iteach.com.ua/news/program-in-ukraine/...01.08.2012).
4. Любченко Н.В. Координація як функція управлінської діяльності науково-методичного центру Університету менеджменту освіти НАПН України / Н.В. Любченко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – Київ, 2005. – Вип. 2(15) / гол. ред. В.В. Олійник. – 2011. – 256 с.
5. Моргун В.Ф. Психологія керівництва первинним колективом / В.Ф. Моргун // Трибуна. – К., 1997. – № 9-10. – С. 19-21.
6. Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. [«Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти у сучасному суспільстві»], (м. Херсон, 26–27 травня 2011 р.). – Херсон, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [ukrdeti.com/firstforum/b1.html](http://ukrdeti.com/firstforum/b1.html)

**БІЛОУС Руслана Миколаївна,**  
*доцент кафедри психології, педагогіки та філософії*  
*Кременчуцького національного університету*  
*імені Михайла Остроградського, кандидат психологічних наук, доцент*

**БІЛЕНКО Денис Сергійович,**  
*студент 4 курсу Кременчуцького національного*  
*університету імені Михайла Остроградського*  
*напряму підготовки «Психологія»*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку Української держави важливим завданням сучасної школи є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні впливають проблеми соціально-економічного характеру, складність соціальної ситуації розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійності та психологічної освіченості вчителів, а також вікові та індивідуально-типологічні властивості старшокласників. Окремі з цих факторів детермінують появу у дітей старшого шкільного віку негативних психічних станів, які можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток, стати причиною погіршення успішності, поведінки, зумовити порушення взаємин. Невиявлені неврози та депресивні стани дітей можуть сприяти суїцидам, адже саме депресія є найбільш поширеним психічним розладом. Підвищення шкільних вимог зумовило появу “шкільного неврозу”, що веде до ослаблення здоров'я підростаючих громадян України. До депресії та депресивних станів схильні близько 5% підлітків, що й актуалізує вивчення особливостей проявів даних станів у старшокласників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історичні свідчення щодо депресивних розладів сягають Давньої Греції, коли Гіппократ диференціював три типи розладів: манію; меланхолію; френит (запалення, що уражає душу й тіло). Причиною багатьох хвороб Р. Бертон вважав спосіб життя, звичаї, зазначаючи вплив бездіяльності та самотності на виникнення меланхолії. Працю з

удосконалення діагностики депресії продовжив Франсуа Боссьє де Соваж, створивши нозологічну систему, що включала 14 підтипів меланхолії. Значимий вклад був зроблений Е. Крепеліном, який порекомендував розділяти раннє недоумство та маніакально-депресивний психоз, запропонувавши термін «інволюційна меланхолія» для діагностики різновидів депресії людей середнього віку. Крім того, він вважав, що раннє недоумство обов'язково починається в юнацькому віці і веде до глибокого дефекту особистості та органічних змін головного мозку [1]. Усталеною є точка зору про переважну значущість чинника спадковості за важких депресивних розладів. Доведено, що ризик виникнення депресій в осіб, прямі родичі яких страждають на афективні (емоційні) розлади, сягає 10-15 %, тоді як для інших загалом цей показник не перевищує 1-2 % [2].

У сучасній психології існує декілька теорій депресії: генетична, біохімічна, психоаналітична, депресивного мислення, вивченої беспорядності, зумовленого обставинами позитивного підкріплення реакції [3]. У данному дослідженні за основу приймаємо психоаналітичну теорію виникнення депресивних станів (за З. Фрейдом та А. Маслоу). Депресія – афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, зміною мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки [4]. Депресивні розлади розрізняються по ступеню вираженості та причинам, що їх викликають. Виходячи з сучасних наукових уявлень, депресії поділяють на психогенні; ендогенні; соматогенні. Під психогенними депресивними розладами мають на увазі стани, що розвинулися в результаті або під впливом причин психологічного, стресового характеру. Під ендогенними розуміють депресії, виникаючі при шизофренії, маніакально-депресивному психозі, інволюційній меланхолії. Соматогенні депресивні розлади спостерігаються при різних соматичних захворюваннях.

Особливості прояву депресії у школярів пов'язують із такими чинниками, як криза пошуку свого місця у житті (самоідентичності); недооцінка зовнішніх труднощів; необґрунтований оптимізм або, навпаки, негативізм; криза інтимності; психологічна ізоляція; почуття самотності, непотрібності. Про наявність депресії можна судити за наступними ознаками: сумний настрій, пригніченість; почуття нудьги, втоми, що не є результатом напруженої фізичної або розумової діяльності; порушення сну й апетиту; різні соматичні

скарги; непосидючість, занепокоєння; фіксація уваги на несуттєвих дрібницях; надмірна емоційність, плаксивість; замкненість, обмеження контактів із іншими людьми; неухважність; агресивна поведінка; схильність до бунту; неслухняність; вживання алкоголю або наркотиків; погана успішність; прогули в школі; втрата інтересу до раніше улюбленого зайняття; нездатність радіти й отримувати задоволення; відсутність будь-якої власної ініціативи; труднощі у прийнятті рішень; небажання брати на себе відповідальність.

**Виклад основного матеріалу.** У роботі, враховуючи специфіку теми дослідження та вік досліджуваних, використано методики, спрямовані на вивчення психологічних особливостей виникнення депресивних станів у старшокласників: «Методика диференційної діагностики депресивних станів» (В. Зунга); «Опитувальник суїцидального ризику» (Т.М. Разуваєвої); «Методика вивчення темпераменту» (Г. Айзенка). Експеримент, у якому брали участь учні дев'ятих і одинадцятих класів Кременчуцького ліцею № 4, було проведено в лютому 2017 року.

Спочатку проаналізуємо результати опитування учнів за допомогою методики диференційної діагностики депресивних станів В. Зунга. Нормальний стан властивий 90% учнів дев'ятих класів та 67% учнів 11-х класів, рівень легкої депресії з 5% підіймається до 29% у одинадцятикласників. Отже, в учнів 11-х класів значно більше проявів легкої депресії, а це стан ситуативного або невротичного походження, що може бути зумовлено підготовкою до екзаменів, вибором професії, змінами у житті, пошуком свого місця в ній. Також в учнів 11-х класів більше виражені такі фактори як афективність (88%) та соціальний песимізм (75%), а в учнів дев'ятих класів – максималізм (43%) та злам культурних бар'єрів (43%).

Порівняння результатів за рівнями прояву депресивних станів та типами темпераменту дозволило зробити висновок про домінування серед досліджуваних учнів 11-х класів холериків (42%) та сангвініків (39%) у дев'ятому класі, що перебувають у нормальному стані (без депресії). Але треба враховувати той факт, що темпераменти різні за своєю структурою, тобто те, що для меланхоліка є нормою, для сангвініка (або флегматика) – вже прояв депресивного стану.

Встановлені статеві розрізнення свідчать, що дівчата частіше перебувають у стані легкої депресії, ніж хлопці; вони більш афективні та вважають себе унікальними. Антисуїцидальний чинник

приблизно однаково виражений як у хлопців, так і у дівчат (високий рівень), що є позитивним показником.

**Висновки.** У наслідок виявлено наступні результати: більшість респондентів – холерики та сангвініки, які не страждають на депресію; одинадцятикласники більше схильні до прояву депресії та мають більш виражені показники афективності та соціального песимізму, а учні дев'ятих класів – максималізму та зламу культурних бар'єрів; у дівчат частіше зустрічається стан легкої або помірної депресії; хлопці схильні до заниження самооцінки більше, ніж дівчата.

Таким чином, на основі проведеного дослідження виокремлено напрямки подальшої роботи: з'ясувати соціальні чинники виникнення депресії; продовжити дослідження зв'язку типу темпераменту та прояву депресивних станів; проаналізувати методи корекції депресивних станів.

### *Література*

1. Кирпиченко А.А. Психиатрия [Текст] : учебник для студ. мед. вузов / А.А. Кирпиченко, Ан.А. Кирпиченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – Минск : Вышэйшая школа, 2001. – 606 с.
2. Личко А.Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей) / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1985. – 416 с.
3. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова та ін. – К.: Виданичий дім «Слово», 2015. – 752 с.
4. Психологическая энциклопедия / [под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – [2-е изд.]. – СПб : Питер, 2006. – 1096 с.

**ВЕРТЕЛЬ Антон Вікторович,**  
*викладач кафедри психології Сумського державного  
педагогічного університету імені А.С.Макаренка,  
кандидат філософських наук*

## **КАРЛ ЮНГ І ПСИХОЛОГІЯ СВІДОМОСТІ У БУДДИЗМІ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ**

**Постановка проблеми.** Сучасна наука йде від картезіанського дуалізму до холістичного світогляду. Стає актуальною тема постнекласичної раціональності. Назустріч один одному тут рухаються наука і філософія. Руйнування картезіанського дуалізму – це багатоаспектний процес, що передбачає і подолання розриву між суб'єктивним і об'єктивним, між матеріальним та ідеальним, між фізичним і психічним. У науці все більше вчених приходять до переконання про участь свідомості у світових процесах.

**Мета дослідження** – здійснити порівняльний аналіз концепції свідомості в аналітичній психології Карла Густава Юнга і в буддизмі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Варто зазначити, що діяльність Юнга безпосередньо пов'язана з дослідженнями спадщини Сходу, з коментарями різного роду філософських та текстів. Особливий інтерес для нього мали буддійські та йогічні практики роботи зі свідомістю, завдяки яким він знаходив підтвердження своєї теорії колективного несвідомого й архетипів.

Юнг виділяє п'ять груп, які належать до змісту свідомості, і вісім функцій ектопсихічного і ендопсихічного походження. Зміст свідомості містить такі складові:

1. Сприйняття, за допомогою якого ми бачимо, чуємо, сприймаємо дотиком і тим самим усвідомлюємо. Сприйняття є взаємодією різних психічних процесів, які називаються мисленням, яке є відповідальним за визначення об'єкта.

2. Розпізнавання – це процес порівняння за допомогою пригадування. Внаслідок порівняння з образами пам'яті виникає знання.

3. Оцінка – процес, який супроводжується емоціями, внаслідок чого об'єкт сприймається позитивно або негативно.

4. Інтуїція або передбачення – процес, який слугує для сприйняття задіяних в ситуації можливостей.

5. Процеси волі і потягів, які можуть бути спрямованими і не спрямованими [4].

До ектопсихічних функцій він відносив систему орієнтацій, яка взаємодіє із зовнішніми факторами, отриманими за допомогою органів чуття. До ендопсихічних – систему зв'язків між змістом свідомості і процесами в несвідомому. До ектопсихічних функцій варто віднести відчуття, мислення, почуття, інтуїцію. Якщо відчуття подає сигнал, що щось є, то мислення визначає, що це за річ, тобто вводить поняття; почуття ж інформує про цінність цієї речі. Але тільки цими знаннями інформація про речі не вичерпується, оскільки не враховується категорія часу. Річ має своє минуле і майбутнє. Орієнтація щодо цієї категорії і здійснюється інтуїцією (коли безсилі поняття та оцінки).

Свідомість не вичерпується лише ектопсихічними функціями. Її ендопсихічна сфера містить пам'ять, суб'єктивні компоненти свідомих функцій, афекти, інвазії (вторгнення). Пам'ять дозволяє репродукувати несвідоме, здійснюючи зв'язок з тим, що стало підсвідомим, тобто витісненим. Суб'єктивні компоненти, афекти, вторгнення ще в значній мірі грають роль, відведену ендопсихічним функціям, будучи тим самим засобом, завдяки якому несвідомий зміст досягає поверхні свідомості [3, с. 320].

Для з'ясування концептуальних положень філософії свідомості Юнга вважаємо за потрібне звернутися до далекосхідної філософської традиції, а саме до класичного буддизму. Стосовно цього цікавою є концепція свідомості індійських йогачарів (одна із шкіл буддійської традиції махаяни, інша її назва віджняна-вада). Найбільш повно вона представлена в творах буддійського філософа Васубандху (IV-V ст.). Варто зазначити, що в пізній індійській, китайській та тибетській традиціях вчення Васубандху трактується як суб'єктивний ідеалізм і навіть як соліпсизм. Отже, його вчення виступає як радикальна філософська позиція, що характеризується визнанням власної індивідуальної свідомості як єдиної безсумнівної реальності і запереченням об'єктивної реальності навколишнього світу. А. Бейнорюс зазначає: «З позиції йогачара, свідомість є не субстанцією, на кшталт Атману в брахманістських системах (деяких школах веданти, вайшешики), а актом пізнання, в якому вона пізнає саму себе» [1, с. 154].

У буддизмі весь зміст свідомості класифікується за п'ятьма групами (скандхами) елементів, дванадцятьма джерелами свідомості і вісімнадцятьма класами елементів. П'ять скандх – це п'ять складників, необхідних для створення особистості, відповідно до

феноменології буддизму. Іншими словами, сукупність п'яти скандх є *Я* індивідуума. Ці групи є класифікацією, в якій Будда підсумував всі фізичні і розумові явища існування, і зокрема ті, що здаються неосвіченій людині його *Ego* або особистістю. Тобто народження, старіння, смерть тощо також входять в ці п'ять груп, що охоплюють в дійсності всю світобудову.

За скандхами розділяються елементи, що становлять емпіричну особистість, яка складається з п'яти скандх (елементів): чуттєве, відчуття, уявлення, вольові акти або інтенціональні установки та інші установки, обумовлені кармічними факторами, свідомість. Далі йде шість пізнавальних здібностей і відповідні їм пізнавальні об'єкти, які разом складають дванадцять «баз» пізнання. Шість здібностей, які сприймають органи чуття: зір, слух, нюх, смак, дотик, розумові здібності, і шість об'єктів, котрі можна побачити, почути, понюхати, скуштувати, до чого можна доторкнутись та об'єкти мислення. Свідомість ніколи не з'являється одна, тому що вона є чистим відчуттям без змісту. Задля появи свідомості необхідна підтримка двох елементів: пізнавальної спроможності і відповідних об'єктів (чуттєвих або не чуттєвих). Отже, дванадцять «баз» пізнання – це всі елементи буття в шести суб'єктивних і в шести об'єктивних формах, які узагальнюються терміном «все» [2, с. 59-60].

Виділена Юнгом ендопсихічна сфера, що виступає як несвідомий аспект змістів свідомості, через яку реалізується закладений в психіці потенціал людини, може бути зіставлена з четвертою скандхою буддизму, яка обумовлена кармічними факторами психічного досвіду і визначає долю людини. Буддійські дванадцять джерел свідомості (шість пізнавальних здібностей і шість відповідних об'єктів) та вісімнадцять класів елементів (шість здібностей, шість видів їх об'єктивних елементів і шість видів свідомості: те, що можна побачити, почути, відчути тощо) також знаходять паралелі зі структурою свідомості Юнга. У його концепції сприйняття містить в собі пізнавальні здібності й відповідні об'єкти (того, що можна побачити, почути тощо). У класифікації Юнга відсутній елемент «чистої свідомості» (п'ята скандха), тому що він присутній в системі аргіогі, тобто якщо свідомість позбавить його змісту і функцій, вона буде порожньою. У буддизмі і в концепції свідомості Юнга є подібність у розумінні структури і функцій психіки, але відмінність у послідовності і способі викладу класифікації. При цьому можна говорити про подібність емпіричних форм свідомості, але не концептуальних основ. Ця схожість не говорить про запозичення Юнгом положень буддизму, а вказує на те,



що розроблена в буддизмі класифікація структури свідомості випередила відкриття сучасної західної філософії свідомості.

**Висновки.** Психологія свідомості буддизму обґрунтовувала свою теорію як шлях, за допомогою якого можна досягти духовного визволення і нірвани. Юнг ніколи не переслідував мету кінцевого злиття з несвідомим. Досліди занурення в несвідоме здійснювалися лише в терапевтичних та наукових цілях. Юнг характеризує несвідоме як фактор позачасовий, котрий приховує в собі як матеріал, що має індивідуальне походження (індивідуальне несвідоме), так і матеріал, що містить залишки колективної пам'яті людства (колективне несвідоме). Обидва типи несвідомого входять до структури психіки. Буддизм постулює континуальність свідомості зовсім в іншому аспекті. Він не визнає «спільної пам'яті людства», а говорить лише про одиничний потік свідомості, комбінація складників якого постійно змінюється. Разом з тим, кармічний фактор, що визначає долю і характер, виступає як моральний результат минулого індивідуального досвіду, тобто як наслідок того, що колись сприймалося і здійснювалося індивідом. У концепції свідомості Юнга і в філософії свідомості буддизму існують певні подібності та відмінності. У системі К.Г. Юнга містяться окремі суперечності, тому, що він намагався обґрунтувати свою теорію на раціональних підставах. Визнання нескінченної континуальності свідомості не могло відповідати цим цілям, отже, єдино можливим виявилось визнання генетичного детермінізму свідомості у вигляді колективної пам'яті людства.

### *Література*

1. Бейнорюс А. Понятие «сознание-хранилище» у Васубандху / Аудриус Бейнорюс // История философии. – 2005. – № 5. – С. 149-167.
2. Васубандху. Абхидхармакоша (Энциклопедия Абхидхармы). Раздел первый. Анализ по классам элементов / Васубандху; [пер. с санскрита, введ., коммент., В.И. Рудого]. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – 318 с.
3. Юнг К.Г. Тавистокские лекции. Аналитическая психология: теория и практика / Карл Густав Юнг // Очерки по аналитической психологии [пер. с англ.]. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 275-461.
4. Юнг К.Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг [пер. с нем. С. Лорие]. – М.: АСТ. МОСКВА. ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 761 с.

**ВИШОВСЬКА** Олександра Сергіївна,  
*студентка напряму підготовки «Психологія»  
психолого-педагогічного факультету Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

## **РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ**

**Постановка проблеми.** Юність – це проміжний етап між усвідомленням себе дорослою особистістю та періодом дитинства («грою в дорослість»). Це час, коли всі психічні функції в основному сформовані й почалася стабілізація особистості. У віковому проміжку 15-18 років загострюється питання особистісної рефлексії, яка є одним з визначальних факторів формування зрілої особистості.

**Мета дослідження:** проаналізувати психологічну сутність особистісної рефлексії, визначити її роль у розвитку самосвідомості юнаків.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** Феномен рефлексії та її особистісного аспекту досліджується як в зарубіжній, так і вітчизняній науці. В прикладних галузях зарубіжної психологічної науки особистісна рефлексія розглядається у педагогічній психології (М. Екенберг, М. Ментей, Я. Мун), у психології розвитку (Я. Хойер і А. Клейн, С. Піншаен, Я. Снід і С. Вайтбоне, Г. Женева і Н. Кечодж, К. Топі і Я. Барські), в нарративній психології (С. Пінкен, П. Сніде та МкВільям), в області психології особистості (С. Бачос, Я. Шнедер). У вітчизняній науці теоретичні дослідження особистісної рефлексії представлені працями Л.С. Виготського, Н.І. Гуткіної, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Ф.Е. Василюка, М.Р. Гінзбурга, О.Ф. Лазурського та ін.

У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування.

Рефлексія виступає як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який призводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах її існування. Поняття «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям

«саморефлексія» (Н.І. Гуткіна, І.Д. Бех, В.К. Зарецький, О.Р. Новікова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.) [2].

Рефлексія в широкому розумінні – це осмислення, аналізування того, що відбувається. Особистісна рефлексія – це осмислення, аналізування змісту свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, думок, характеру), а також дій і вчинків, які суб'єкт здійснює в зовнішньому світі.

Рефлексія у юнацькому віці розглядається як активне мобілізуюче відношення до себе та умов своєї життєдіяльності. В юності у молодій людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформуванню внутрішню позицію стосовно себе («Хто Я?», «Яким Я повинний бути?»), стосовно інших людей, а також до моральних цінностей.

Юність – період, коли молода людина продовжує рефлексувати на свої стосунки з сім'єю в пошуках свого місця серед близьких людей. Вона проходить через уособлення і навіть відчуження від всіх тих, кого любив, хто був відповідальний за неї в дитинстві і в підлітковому віці. Це вже непідлітковий негативізм, а часто лояльне, але тверде відсторонення рідних, що прагнуть зберегти безпосередні стосунки з сином чи донькою [5].

Юнацький вік пов'язаний з формуванням активної життєвої позиції, самовизначенням, усвідомленням власної значущості. На погляд Ю.М. Орлова, особистісний тип рефлексії несе функцію самовизначення особистості. Особистісний ріст, розвиток індивідуальності, як надособистісне утворення, відбувається саме в процесі усвідомлення сенсу, який реалізується в конкретному сегменті життєвого процесу. А процес самопізнання, у вигляді осягнення своєї Я-концепції, що включає відтворення і осмислення того, що ми робимо, чому робимо, як робимо і як ставилися до інших, і як вони ставилися до нас і чому, за допомогою рефлексії веде до обґрунтування особистісного права на зміну заданої моделі поведінки, діяльності, з урахуванням особливостей ситуації [3].

Люди у віці 15-18 років схильні розцінювати світ по відношенню до самого себе. Тобто події, які оточують їх, вони постійно аналізують з позиції «Для мене це характерно чи ні», «Це правильно й так потрібно робити» тощо, з метою формування власного життєвого шляху й переконань [5; 6].

Оволодіння рефлексією як здатністю до критичного самоаналізу збагачує Я-концепцію людини. Спостерігаючи себе в різних ситуаціях і оцінюючи свої можливості і здібності, порівнюючи себе зі значущими іншими людьми, людина краще усвідомлює свої сильні і

слабкі сторони, індивідуальні особливості своєї особистості. Придбаний в рефлексії досвід самопізнання збагачує і розширює уявлення людини про саму себе. Це дозволяє їй будувати більш адекватні її можливостям цілі на майбутнє. Людина, що практикує рефлексивний аналіз своїх планованих вчинків (той, хто «прораховує всі кроки»), як правило, демонструє більш раціональну поведінку і швидше досягає наміченої мети. У разі невдачі людина, яка знає себе або, як кажуть, знає собі ціну, не стане займатися «самоїдством» і не стане звинувачувати у трагедії вся і всіх. Вона прийме саму себе такою, якою вона є, зробить висновки з того, що сталося («відрефлексує ситуацію») і поставить нові завдання. У цьому проявляється самопізнавальна і самоорганізуюча функція рефлексії [1].

Т.О. Сімакова, досліджуючи специфіку розвитку особистісної рефлексії в юнацькому віці, виділила три її рівні: перший (низький) рівень характеризується наявністю синкретичного «образу Я» і відсутністю рефлексії себе, другий (конфліктний) полягає в поступовій диференціації уявлень про зовнішнє і внутрішнє Я, третій (конструктивний) полягає в побудові динамічного «Я» на основі активно реалізуючої особистісної рефлексії як найважливішої умови для самоактуалізації в умовах непрогнозованого майбутнього. Дослідження показало, що в даному віковому періоді домінують перший і другий рівень розвитку особистісної рефлексії. Отримані результати дозволили Т.О. Сімаковій сформулювати висновок про те, що в ранній юності особистісна рефлексія без впливів з боку соціуму самостійно не розвивається [4].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Огляд літературних джерел дозволяє розглянути рефлексію, як індивідуально психологічну особливість, яка сприяє особистісному зростанню людини. Особливу актуальність проблема рефлексії набуває в юнацькому віці, коли відбувається перехід у самостійне життя та центральними новоутвореннями виступають соціальне та особистісне самовизначення.

Перспективним напрямком подальших досліджень є виявлення зв'язку особистісної рефлексії з іншими психологічними новоутвореннями, які формуються й розвиваються у юнацькому віці.

### *Література*

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия : [учеб. пособие] / А.А. Бизяева.– Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004 (РИО ПГПИ им. С.М. Кирова). – 213 с.

2. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Виногородський. – Київ, 1999. – 20 с.
3. Григорович М.В. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка / М.В. Григорович // Молодий вчений. – 2011. – № 6. Т.2. – С. 92-94.
4. Двоглазова М.Ю. Современное состояние проблемы исследования личностной рефлексии субъекта / М.Ю. Двоглазова // Психология человека в современном мире. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. –С. 214-219.
5. Седих К.В. Делінквентний підліток: навч. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – К.: Вид. дім «Слово», 2015. – 272 с.
6. Павелків Р.В. Вікова психологія [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 470 с.

УДК 159.922.6

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

## **ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: БАГАТОВИМІРНИЙ ПІДХІД**

Професійне становлення сучасного фахівця відбувається в складних соціально-економічних умовах, які характеризуються невизначеністю, суперечливістю, нестабільністю, що в значній мірі 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.

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, які детермінуються як з боку мікросередовища (найближчого значимого оточення), так і макросередовищем (правила і обов'язки студента в системі вищого навчального закладу) [1].

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 з ними характер взаємодії із соціальним середовищем [2].

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, С.Д. Максименко, 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 межах нашого дослідження ми розділяємо розуміння процесу вибору кар'єри як індивідуальної траєкторії майбутнього педагога протягом його підготовки у вищому навчальному закладі і до реалізації себе у професійній діяльності як фахівця.

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.

Розвиток сучасного фахівця полягає у 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 із 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; 3; 6].

Новий погляд на специфіку розвитку кар'єри майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки у контексті багатовимірної структури особистості В.Ф. Моргуна полягає у врахуванні діалектично пов'язаних інваріантів, що містять конкретні характеристики і суперечності: 1) просторово-часові орієнтації особистості; 2) потребо-вольові переживання особистості; 3) змістовна спрямованість діяльності особистості; 4) рівні опанування особистістю діяльності; 5) форми реалізації діяльності [4; 5].

Виходячи з вищезазначеного, процесуальну сутність кар'єри майбутнього учителя можна розглядати як динамічне проходження певних кар'єрних циклів, кожний із яких складається з міні-стадій професійного розвитку і супроводжується постійним процесом навчання.

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 у просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного образу себе у якості компетентного професіонала.

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; 2].

Однак, сучасні концепції та підходи стосовно дослідження професійної кар'єри недооцінюють значення даного етапу. Перевага надається аналізу розвитку кар'єри у процесі професійної діяльності та професійного самоудосконалення. На наш погляд, кар'єрне зростання обумовлено, в першу чергу, 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 [2; 3].

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.

Таким чином, 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.

Отже, кар'єрне проектування майбутніх учителів є складним багатоаспектним явищем, що має психологічну основу і характеризується низкою чинників, серед яких пріоритетне значення мають специфіка професійної самооцінки, смисложиттєві орієнтації та особистісне самовідношення.

Психологічні механізми кар'єрного зростання майбутніх учителів зумовлюються його структурними характеристиками і можуть виявлятися, зокрема, в ототожненні себе із професією, спрямованості пізнання студента на самого себе у майбутній діяльності.

Таким чином, характерною особливістю змісту та технології усіх структурних елементів процесуально-змістовної моделі проектування кар'єри майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є їх спрямованість на створення можливостей та умов



формування й розвитку кар'єрної готовності у 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 у процесі 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

### *Література*

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., Могилевкин Е.А. Технология карьеры: учеб. пособие / Н.Н. Богдан, Е.А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
3. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя: навч. посібник / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербак. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
4. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – № 2(8). – Частина І. – 2015. – С. 23-44.
5. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 2. – С. 27-40.
6. Учитель, которого ждут / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Педагогика, 1988. – 172 с.

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

## **МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЦІЛІСНІСТЬ У БАГАТОВИМІРНІЙ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Постнекласична парадигма у науці акцентує увагу на неможливості подальшого розвитку новітніх досліджень без відповіді на питання: яку ціну заплатить людство за створення штучного інтелекту та конвергенцію технологій і якщо ця ціна – життя людства, то чи потрібні такі відкриття. Тому свідоме людство, як найвищий рівень розвитку всесвіту, повинно осмислено прийняти людину як вищу цінність для свого подальшого розвитку, тим самим забезпечивши своє виживання.

Отже, кожна людина для іншої людини повинна стати найвищою цінністю, тим самим забезпечуючи можливість існування життя на планеті. При цьому основою розвитку людства повинні стати якісно нові взаємовідносини між людьми. Людські відносини – вершина діяльності та розвитку світобудови, всі таємниці всесвіту можуть бути розкриті у закономірностях взаємодії чоловіка і жінки коли вони стають “однією плоттю” (як це сказано у святому письмі). Коли двоє утворюють цілісність, це може виявити певні закономірності і у моделі всесвіту. Ця модель може бути вкрай складною, але по іншому нам не наблизитись до істини.

Допомогти в цьому розібратися може запропонована В.Ф. Моргуном моністична теорія багатовимірного розвитку особистості. (Див. нижче рис. 1).

Ця модель випробувана більше ніж тридцятирічним досвідом свого використання у різних галузях науки та визнана провідними сучасними науковцями.

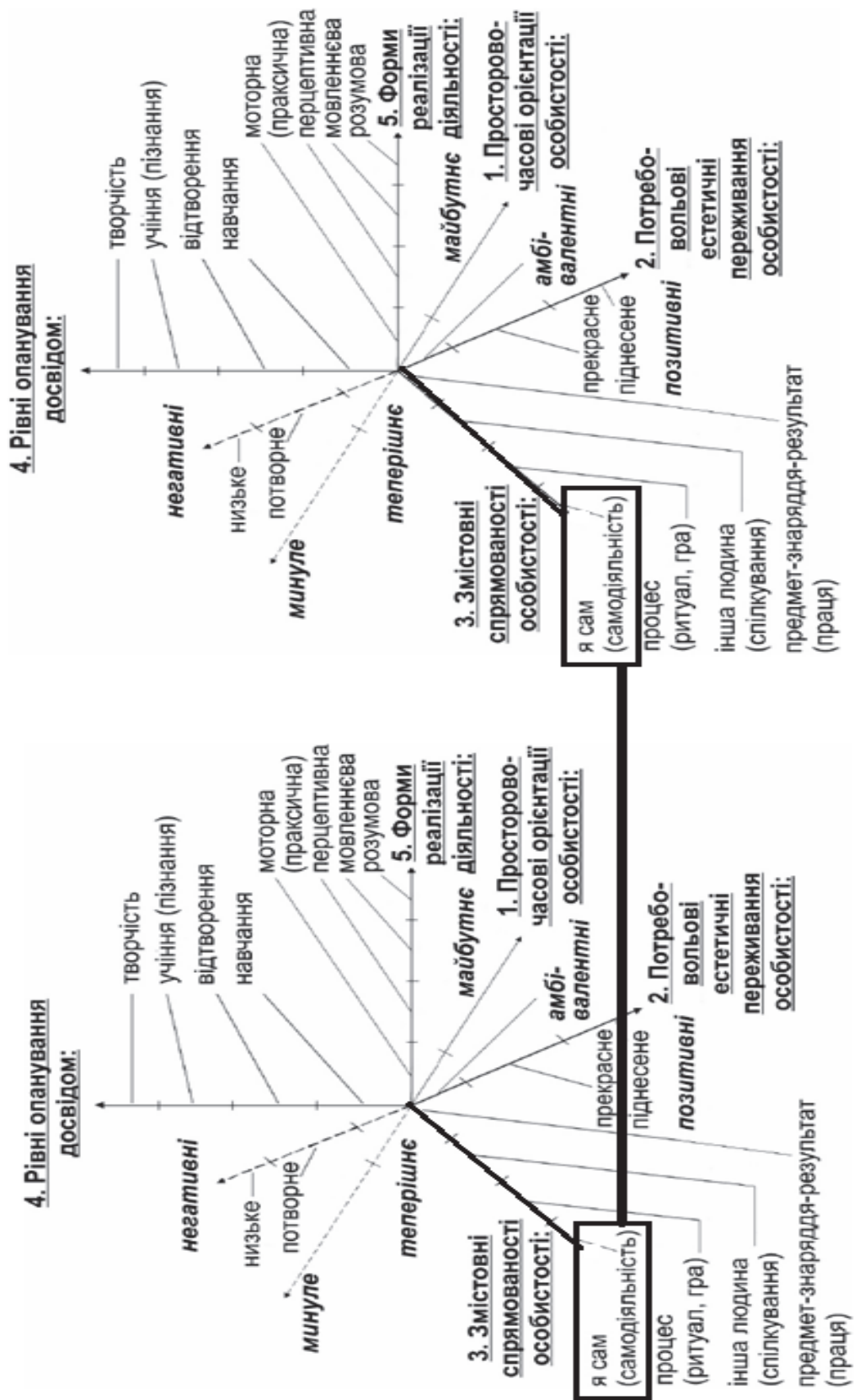
Щоб розкрити додаткову прогностичну цінність багатовимірної теорії особистості ми акцентуємо увагу на векторі “3. Змістовних спрямованостей особистості” та вищому його рівні *самодіяльності*. Цей вектор необхідно розуміти ще і як елемент, що об’єднує цю модель із іншою особистістю (з іншою моделюю). Для представлення цього ми просто продублюємо аналогічне рисунку 1 схематичне

зображення багатовимірної структури особистості (див. нижче рис. 2).



*Рис. 1. Схематическое изображение многомерной структуры личности (по В.Ф. Моргуну)*

На рис. 1 п'ять інваріантів утворюють жмуток векторів, що перетинаються в одній точці; на рис. 2 другим “жмутом” буде об'єднання векторів “**3. Змістовної спрямованості особистості**” (на рисунку виділено жирним) у сумісній самодіяльності двох особистостей (або соціальних структур у більш широкому вимірі), які націлені на іншу особистість як вияв самого себе у іншому.



*Рис. 2. Схематичне зображення взаємодії двох особистостей за допомогою використання “Моністичної теорії багатовимірного розвитку особистості” (за В.Ф. Моргуном)*

При цьому “самодіяльність” заради одне одного не знищує іншу особистість, а намагається використати її унікальність для взаємодоповнення та взаємозбагачення іншого. У свою чергу обидва вектори “самодіяльності”, як і в основній моделі (рис. 1), будуть нерозривно поєднані з центральним елементом (спільний центр векторів), тобто з реальним світом речей у теперішньому, а отже, будуть здійснювати сумісну діяльність заради спільної мети.

Необхідно зазначити, що така схема буде працювати тільки у ситуації ідентифікації себе з чимось цілим для обох особистостей, наприклад, чоловік і жінка як сім'я (міста і села як країна, окремі держави як планета), при цьому вони набувають нових властивостей, які можуть і не існувати у них як у окремих частин.

Людина і світ як дві точки дотику вийшли із природи і є природою, тому вони принципово єдині. Взаємовідношення людини та людини також можуть бути цілісними при умові визнання важливості існування один одного та формування єдиної ціннісної парадигми. Світ є причиною та умовою існування психіки, а людська психіка і свідомість є вершиною та формою самоусвідомлення світу.

Найбільш жорстко та безкомпромісно про важливість та значення вивчення людини і світу тільки через призму іншої людини сказав С.Л. Рубінштейн: “людина є людиною лише в своїх взаємовідносинах з іншою людиною: людина – це люди в їх взаєминах один до одного. Людина як абсолют, як «річ у собі», як щось відокремлене і замкнуте в собі – це не людина, не людська істота і, більш того, це взагалі не істота, це щось неіснуюче – ніщо. Не тільки в житті і в громадських справах людина живе і діє громадським чином: це ж відноситься і до процесу пізнання. Звичайне уявлення про суб'єкта пізнання як чисто індивідуальну, тільки одиничну істоту – фікція. Реально ми завжди маємо дві взаємопов'язані відносини – людина і буття, людина і інша людина (інші люди). Ці дві відносини взаємопов'язані і взаємообумовлені” [3, с. 282].

І тому в багатовимірній теорії особистості необхідно акцентувати увагу на векторі “3. Змістовні спрямованості особистості” та вищому її рівні “самодіяльності”. Свідомість і самосвідомість як вищі рівні організації буття об'єднують у теперішньому минуле і майбутнє, з'єднують у ціле та спрямовують потребо-вольові естетичні переживання, оволодівають моторною, перцептивною, мовленнєвою і розумовою формами реалізації діяльності, створюють цілісну систему рівней опанування досвідом, і тому є точкою об'єднання всіх п'яти векторів.

Об'єднання у цілісність, а не протиставлення людини до людини, людини і буття дає можливість окреслити буття в цілому на рівні взаємовідносин конкретної людини у конкретному вимірі – зараз. Дві свідомості як би опускаються у природу своєю діяльністю, яка виражає їх світогляд. І тоді “вчинок” (за В.А. Роменцем) – це свідоме визнання єдності всіх елементів, яка проявляється у відповідальній поведінці, спрямованій на збереження цієї цілісності.

Крім того, весь досвід використання даної моделі (рис. 1) може вказати шлях пошуку інструментів дослідження цілісності та намітити шляхи розуміння комплексної взаємодії всіх елементів та її глибинних причин, не ушкоджуючи цілісність та її властивості, та одночасно з позиції цілісності, побачити всі протиріччя єдності всесвіт-людство.

Модель дає можливість шукати шляхи взаєморозуміння та самоствердження всіх партнерів по спілкуванню, поваги до іншого без приниження самого себе, інтеграції країн без знищення своєї самобутності, побудови єдності природи і людства.

Рубінштейн із цього приводу зазначав, що “в кожному явищі своїми впливами на нього «представлені», відображені та впливають всі предмети; кожне явище є в даному випадку «дзеркало і відлуння всесвіту» ... У цьому полягає простий, точний і строгий смисл виразу про «відображення» як загальну властивість всього матеріального світу” [3, с. 50]. Хочеться акцентувати увагу на словах “всі предмети” та “всього матеріального світу”, частиною якого є і людина, але сучасне людство не враховувало, що природа також нас відображає, і в цьому відображенні – переважає, на жаль, хижацьке ставлення людини.

Що ж тоді робити людині з цим дзеркалом, в якому відсутні цінності, а виявляються тільки потреби. Відповідь очевидна, почати думати про цінності – інакше самознищення. Маленький приклад: сьогодні багато підприємців і приватних виробників по іншому виробляють продукцію – те, що на продаж – з хімією, гербіцидами, гмо, а для себе, додому – органічні добрива та своє перевірене насіння. Але купуємо ми все інше на ринку, чому не робимо як для себе? Бо не розуміємо свою єдність. Якщо ми зможемо у кожній людині бачити свою частку, може і з'явиться можливість врятувати і природу, і людство. І, таким чином, із позиції цілісності долати протиріччя між психічним, духовним і матеріальним.

Отже, запропонована модель, дає можливість відкрити один із шляхів вивчення як самосвідомості у процесі взаємодії з іншою самосвідомістю, так і глибше розкрити внутрішні механізми єдності

всесвіт-людство, представивши складний елемент наглядно. Зрозуміло, що будь яка схематизація – це спрощення, за яким неминучі доповнення, але така схематизація підштовхує до усвідомлення шляхів вирішення кризи між людиною та буттям, людиною та віртуальним середовищем, людиною та людиною і має широкі прогностичні можливості для виявлення внутрішніх закономірностей та протиріч. Усвідомлення ж проблеми – це початок її вирішення. І, як зазначив Рубінштейн: “правильно поставлені питання пізнання світу в кінцевому рахунку пов'язані з завданнями його революційного перетворення” [3, с. 44].

Спробуємо намітити такі шляхи через розкриття запропонованих інваріантів багатовимірної структури особистості.

1. Просторово-часові орієнтації особистості за Моргуном “визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості” [1, с. 29]. Все що відбувається сьогодні – це те, що завтра буде минулим, а, відповідно, буде детермінувати майбутнє, тому визначати майбутнє – це діяти відповідно до своєї мети сьогодні. Вчинок завжди у теперішньому, але він завжди враховує позиції минулого і майбутнього: майбутня смерть “це серйозно”, тому ставлення до майбутнього, яке сьогодні проявляється, також є серйозним, нам не можна зволікати з вирішенням завдання на смисл співіснування буття і людства.

2. Потребо-вольові переживання особистості за Моргуном “задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму з середовищем)” [1, с. 30]. У ситуації взаємодії людини з людиною переживання, які виникають, як правило, детерміновані їх світоглядом. Світогляд, у першу чергу, це ставлення до буття (світу) та, виходячи з цього ставлення, до людей та речей. Отже, можна казати, що ставлення до світу визначає ставлення до людей і навпаки, ставлення до людей визначає ставлення до світу (зовнішні умови діють через внутрішні стани). Але необхідно розрізняти “потребо-вольові переживання особистості”, які називаються емоціями та залежать від біологічних потреб і почуття, які виникають для забезпечення задоволення соціальних потреб. Задоволення біологічних потреб супроводжується негативними емоціями і закінчуються нетривалим емоційним позитивним сплеском після задоволення потреби. Задоволення соціальних потреб у спілкуванні та взаємостосунках існують у формі піднесеного позитивного очікування іншого і максимально підвищуються при зустрічі із людиною. Отже, щастя (довготривалий піднесений стан)

можливе тільки у взаємодії з соціальним іншим, спілкуванні з ним та любові до іншого.

3. Змістовні спрямованості особистості за Моргуном “задаються 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” [1, с. 30]. В нашій ситуації збільшується необхідність рефлексії як здатності пізнати себе через пізнання іншого. З іншого боку, людина здатна пізнати себе лише в тій мірі, в якій вона пізнає буття. А світ, у свою чергу, ставить питання підсилити усвідомлення розуміння людством необхідності прийняття на себе “ноосферної” відповідальності. У такій ситуації рефлексію необхідно розглядати і як здатність співставити себе з життям в цілому та вийти за межі особистого життя як життя для всіх, для планети.

4. Рівні опанування досвідом за Моргуном задаються “вирішенням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду” [1, с. 30]. Розширення схематичного зображення (рис. 2), на нашу думку, дає можливість побачити не тільки дії по перетворенню навколишньої дійсності, а і взаємне перетворення особистостей і побудови ними своєї сутності в процесі взаємодії з життям, людьми, суспільством і буттям. Здатність поставитися до іншого як суб’єкта потребує вирішення складних етичних проблем, в тому числі відповідальності людства за майбутнє планети.

5. Форми реалізації діяльності за Моргуном “задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини” [1, с. 31]. У запропонованій схемі (рис. 2), на нашу думку, можна спробувати почати пошуки подолання відчуження від людини її сутності, яка в іншій людині, в тому числі і суперечностей між підсвідомістю та свідомістю людини, яка забезпечується зв’язком з буттям Всесвіту, де вершиною, у свою чергу, є людські стосунки. Якщо ця єдність буде усвідомлена та побачена у моделі Моргуна, можна казати про можливість досягнення істинної свободи від самого себе у формі біологічних потреб, та перехід до себе самого в інших. Таку ж думку висловлює і К.А. Абульханова-Славська: “той, хто бере на себе відповідальність сам, той має можливість сам же, в її межах і напрямках, контролювати, організовувати всі свої дії, відносини, знімаючи тим самим зовнішній контроль, примус, здобуває



незалежність, свободу. Свобода не є тільки усвідомлення необхідності, вона є перетворююче присвоєння” [3, с. 28].

У цілому запропонований варіант інтерпретації моделі багатовимірної особистості може стати ілюстрацією та схематизацією пошуку інтегрального образу взаємодії різних детермінант та причин у цілому Всесвіті. Фактичного з'єднання детермінізму, який задається “вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини”, “вирішенням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду”, “вирішенням суперечності “рід-природа”, “вирішенням суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю”, та “вирішенням суперечністю між буттям і небуттям” з системним підходом, у якому всі причини можуть переплітатися з наслідками і взаємодетермінувати друг друга і всю систему, при цьому враховувати і форми реалізації, які також принципово єдині (іноді вкладання у певні форми переструктурує їх смисл).

У таких умовах багатовимірна теорія особистості може стати ілюстрацією до видатної роботи Рубінштейна “Людина і світ”. Стосовно якої Абульханова-Славська наголошує: “С.Л. Рубінштейн доводить принципову непоодинокість людського буття, зв'язок індивідуального «я» з іншим, переломлення в індивідуальному загального – історичного, людського, соціального, зв'язок людини з людством... Вся дійсність виступає в новій якості «Світу» людських предметів і відносин” [3, с. 32].

Якщо хоч одна людина зможе зрозуміти за допомогою моделі, запропонованої Моргуном, своє місце у світі, де інша людина стане і дзеркалом і смислом і кінцевим результатом діяльності, на нашу думку, вірогідність події коли людство “залишитися на Землі в суспільстві щурів, ворон, горобців і тарганів” [2, с. 52] може знизитись.

Крім того, може здійснитися пророче слово Рубінштейна [3, с. 53] про те, що психологія здатна нарешті “закінчити період свого «містечкового» існування і, скинувши провінціалізм, який над нею тяжіє, спільно з усією системою наук органічно включиться в побудову загальної картини світу.”

### *Література*

1. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К., Полтава, 2015. – Вип. 2 (8), частина 1. – С. 23-44.

2. Пазенок В. Человек и Вселенная. К проблеме формирования личностно-мировоззренческой картины мира / В. Пазенок // Філософія освіти. – К., 2014. – № 1. – С. 35-53.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

УДК 159.922.1 : 159.922.6

**ДАВИДЮК Світлана Георгіївна,**  
*старший викладач кафедри психології,  
педагогіки та філософії Кременчуцького національного  
університету імені Михайла Остроградського*

**НЕСТЕРОВА Тетяна Володимирівна,**  
*студентка 4 курсу напряму підготовки  
«Психологія» Кременчуцького національного  
університету імені Михайла Остроградського*

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Постановка проблеми.** Актуальність досліджуваної теми обумовлена значимістю та складністю кризи середнього віку людини, під час якої критично оцінюються та переоцінюються досягнення, змінюється життєвий задум. Нерідко така переоцінка призводить до розуміння того, що життя проходить безглуздо і час втрачено. Як наслідок, в настрої людини починають домінувати депресивні стани та знижується життєдіяльність. Для конструктивного переживання цього періоду є важливим розуміння особливостей протікання кризи, що дасть людині можливість прийняти свій накопичений досвід та на його основі оновити життєві цілі та стратегії, перейти на наступний етап психічного розвитку. Вивчення даної проблеми з урахуванням гендерного фактору дає можливість більш широко проаналізувати її особливості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна психологічна наука немає однозначного погляду на періодизацію життєвого циклу людини, а особливо різняться погляди на межі

протікання кризи середнього віку. Першим, хто звернувся до проблеми кризи середини життя був К. Юнг. Як стверджував дослідник, чим ближче середина життя, тим більше людина переконується в правильності обраних ідеалів, принципів поведінки. Однак, дуже часто соціальне ствердження відбувається за рахунок втрати цілісності особистості, гіпертрофованого розвитку однієї зі сторін. Окрім того, певна частина людей намагається перенести психологію фази молодості через поріг зрілості. Тому в 35-40 років збільшується кількість депресій, або навіть невротичних розладів, які свідчать про початок кризи [3].

Е. Еріксон описує середню зрілість (26-64 роки) так: «Основна проблема цього періоду полягає у виборі між продуктивністю та інертністю. Продуктивність виникає разом зі стурбованістю людини не тільки благополуччям наступного покоління, а й станом суспільства, в якому вона житиме і працюватиме. Кожен дорослий повинен прийняти чи відкинути думку про свою відповідальність за вдосконалення суспільства. Добрим прикладом у такому разі є почуття самореалізованості людини, пов'язане з досягненням її нащадків. Основною проблемою психосоціального розвитку у другій фазі зрілості є турбота про майбутнє благополуччя людства» [4, с. 58].

Американський психіатр М. Пек звертає особливу увагу на труднощі переходу від однієї стадії життя до іншої. Основною причиною цього він визначає болісний процес відмови від звичних ідей, методів роботи, а також позицій оцінки навколишнього світу. Тому більшість людей намагаються зачепитися за старі стереотипи мислення та поведінки, відмовляючись вирішувати завдання кризи. Страх змін ускладнює або робить неможливим успішне завершення її [3].

Сучасні психологи розрізняють поняття «ріст» і «розвиток». Розвиток включає як кількісні, так і якісні зміни будь-якого явища. Уже на фізіологічному рівні ріст організму, мозку (кількісні зміни) нерозривно пов'язаний зі зміною їх структури та функцій (якісні зміни). Нагромадження кількісних та якісних змін в організмі, психіці зумовлює перехід від одних стадій розвитку до інших, якісно вищих.

На думку Г. Костюка, «розвиток особистості – це історія її становлення як суб'єкта міжособистісних стосунків, пізнання і праці, носія суспільних відносин. Це історія розвитку функціональних можливостей її нервової системи, психічних процесів і властивостей, фізичних, розумових, моральних та інших якостей, її знань і почуттів, потреб та інтересів, ідеалів та смаків, світобачення і переконань, трудових умінь і навичок, здібностей до навчання, до засвоєння

створеного людством і до творення матеріальних і духовних цінностей» [4, с. 59].

У роботах Л. Грейсь, С. Калітіної [1], Т. Дзюби, В. Моргуна [2] узагальнюються погляди різних зарубіжних і вітчизняних дослідників і відмічається, що криза в період зрілості належить до нормативних процесів, хоча і виникає рідше, ніж у дитинстві, а її перебіг малопомітний, без явних змін у поведінці.

О. Сергеєнкова виділяє певні відмінності у переживанні кризи середнього віку жінками та чоловіками: «Психологічне благополуччя чоловіків визначається, першочергово, професійними досягненнями, а потім сімейними взаєминами, для жінок пріоритетними є родинні стосунки» [4, с. 273].

Чоловіки, зазвичай, більш гостро переживають кризу середини життя через тиск суспільного ідеалу маскулінності як уособлення сили та мужності. У деяких чоловіків деструктивний характер кризи середини життя викликає початок психологічного падіння через алкоголізацію. Вони більше хвилюються за свої сексуальні можливості, що іноді провокує їх зав'язувати позашлюбні сексуальні стосунки. В середній дорослості, у зв'язку з досягненням значного соціального статусу та матеріальних статків, чоловіки стають привабливими для молодих жінок. У той же час багато жінок відчуває, що стали менш цікавими для чоловіків. Загалом, жінок у цьому віці хвилюють такі проблеми, як початок старіння, особистісна самореалізація, сімейні зміни [5, с. 273].

М. Фарел та С. Розенберг, аналізуючи ставлення чоловіків до особливостей середини життя, виокремлюють чотири основні шляхи розвитку в цьому віці, які відображають мотиваційну спрямованість:

– трансцендентно-генеративний чоловік проходить мотиваційну кризу практично непомітно, оскільки більша частина його бажань і потреб втілилися в життя. Для такої людини середина життя може бути часом реалізації своїх можливостей і досягнення нових цілей;

– псевдорозвинутий чоловік, ззовні, неначе справляється зі своїми проблемами та робить вигляд, що все, що відбувається, його влаштовує і знаходиться під його контролем. Насправді він, як правило, відчуває, що втратив правильний напрямок реалізації, зайшов у глухий кут, втомився та зневірився;

– розгублений чоловік вважає, що весь його світ починає руйнуватися. З одного боку, він нездатний відповідати вимогам, які ставить перед ним суспільство, а з іншого – його власні потреби залишаються незадоволеними;

– знедолений – характерний для людини, яка була нещасною та покинутою більшу частину життя. Зазвичай, такі чоловіки не в змозі впоратися з кризовими проблемами [3].

**Висновки.** Проаналізувавши вищезазначене, можна дійти наступних висновків: криза середини життя не обмежена точними віковими рамками, зарубіжні та вітчизняні психологи виокремлюють різні її прояви та особливості протікання, але лише деякі з них наголошують на гендерних відмінностях.

### *Література*

1. Грейсь Л.О. Наукові підходи до аналізу чинників перебігу кризи середини життя / Л.О. Грейсь // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 44. – С. 59-65.
2. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток // 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 / 264 с.
3. Павелків Р.В. Вікова психологія / Р.В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
4. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.В. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
5. Сергеєнкова О.П. Вікова психологія / О.П. Сергеєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

УДК 159.98 : 159.922.7

**ЖАНДАУЛЕТОВ Валерий Айтмукашевич,**  
*главный эксперт Центра системного анализа и прогнозирования  
при Президенте Республики Казахстан (г. Астана),  
профессор кафедры экономики и менеджмента  
Каспийского государственного университета (г. Алматы),  
кандидат экономических наук, профессор,  
действительный член Международной академии «Евразия»*

**СТЕБЛЯНКО Владимир Александрович,**  
*директор Центра медицинских и психологических проблем,  
психотерапевт широкого профиля,  
полковник медицинской службы,  
президент Ассоциации психологов  
Республики Казахстан (г. Астана)*

## **ПРЕЗИДЕНТСКАЯ РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ И ПРИВАТНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Многие известные политологи и аналитики из разных стран считают, что Президент Казахстана Нурсултан Абишевич Назарбаев представляет собой уникальное явление в современной политической жизни мирового сообщества. И они правы. Суть не в том, что он политический долгожитель, пользовавшийся авторитетом еще в советские времена и преумноживший его, возглавив новое независимое государство. Она не только в харизме выходца из народа, прошедшего непростую школу жизни, прирожденного лидера и трибуна, умеющего увлечь за собой.

Для тех, кто имеет возможность постоянно наблюдать его в жизни и в деятельности, его уникальность, как бы это ни высокопарно звучало, в том, что у него одна-единственная любовь на всю жизнь – это Республика Казахстан и ее народ. Нурсултан Назарбаев – это, прежде всего, человек с обостренным осознанием своего долга, мужественно и ответственно выполняющий выпавшую на его долю миссию. Он очень прагматично рассчитывает каждый свой шаг: быть политиком для него – это и призвание и, одновременно, тяжелая ежедневная работа.

© В. Жандаулетов, В. Стеблянко 2017

Ключ к его пониманию нужно искать в обстоятельствах и условиях, в которых он формировался как личность, в осознании того исторического момента, в котором он действует (родился 6 июля 1940 года, с. Чемолган, Каскеленский район, Алма-Атинская область). Прагматичность у него врожденная. Детство проходило, как иногда говорят, «в стесненных условиях», нужно было помогать родителям: ухаживать за скотиной, работать на огороде, собирать хворост и рубить дрова. Учился осознанно и старательно.

Рано привык к самостоятельности, уехал из дому сразу после окончания школы, следуя молодежной романтике тех лет, на строительство Карагандинского металлургического комбината. Поработав на стройке, вместе с группой своих сверстников обучался в украинском городе Днепродзержинске, где овладел специальностью металлурга. Вернувшись на комбинат, работал чугунищиком, горновым доменной печи, а получив диплом инженера-металлурга – на инженерных должностях.

В те годы его лидерские качества раскрылись со всей полнотой. Став молодежным, а затем и партийным вожаком, быстро выдвигался в руководящие органы городского, областного и республиканского масштаба.

Обладая хорошими знаниями производственных, экономических и социальных проблем, умением работать с людьми, отстаивать взгляды и убеждения, он быстро прошел все ступени партийной иерархической лестницы.

В 44 года он возглавил правительство Казахстана. Тогда, в середине 80-х годов даже далеко не рыночному руководству СССР, становилось понятно – углубляется стагнация советской плановой экономики.

Анализ происходящего позволил Нурсултану Назарбаеву вместе с группой энтузиастов трезво взглянуть на ситуацию и, практически нелегально, разработать первую Концепцию экономической независимости республики. На момент развала СССР и обретения Казахстаном независимости фактическим его главой был Нурсултан Назарбаев, избранный в мае 1989 года руководителем республиканской партийной организации. Весь предыдущий опыт и личные качества позволили ему с полным правом баллотироваться в президенты страны. Да и объективно другой кандидатуры, настолько подготовленной и яркой, попросту и не было. И в апреле 1990 года на сессии тогда еще Верховного Совета он был избран Президентом. Безупречно легитимными это избрание сделали всенародные выборы 1 декабря 1991 года. Деятельность на этом посту была плодотворной

и успешной. На всех последующих общенародных выборах на альтернативной основе, он одерживал убедительные победы.

Изначально его основное внимание было направлено на трансформацию экономики. В начале 1992 года он разработал “Стратегию становления и развития Казахстана как суверенного государства”. Её реализация после введения национальной валюты позволила в течение короткого времени достичь макроэкономической стабилизации, остановить беспрецедентную инфляцию, оживить промышленность, провести основные этапы приватизации, приступить к реформам жилищно-коммунального хозяйства, пенсионного обеспечения. В 1997 году Глава государства, исходя из достигнутых результатов, предложил к реализации Стратегию долгосрочного развития страны “Казахстан – 2030. Процветание, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев», сконцентрированной на решении приоритетных задач, в числе которых национальная безопасность, внутривластная стабильность и консолидация общества, экономический рост, здоровье, образование и благополучие граждан, профессиональное правительство.

В Казахстане утвердилась тенденция устойчивого и динамичного роста экономики, накопления финансовых ресурсов.

Личный авторитет Нурсултан Назарбаева во многом способствовал повышению инвестиционных рейтингов Казахстана на международной арене, плодотворному экономическому сотрудничеству со многими странами и международными финансовыми институтами мирового сообщества. Стал успешно функционировать Совет иностранных инвесторов, возглавляемый Главой нашего государства.

Экономический рост стал выполнять свою главную задачу – обеспечивать благосостояние граждан, стабильное социальное развитие. Была развернута реализация крупных социальных программ, в том числе нацеленных на развитие села, борьбу с бедностью, развитие жилищного строительства и т.п.

Были приняты меры по улучшению здравоохранения, образования, науки, культуры и спорта. Главное, изменились сами подходы к этим сферам. Наряду с существенным увеличением бюджетного финансирования, здесь всё шире внедряются рыночные механизмы.

Ускорение роста экономики позволило начать её планомерную диверсификацию на мировых минерально-сырьевых рынках. Под руководством Президента страны была разработана Стратегия



индустриально-инновационного развития, созданы Инвестиционный и Инновационный фонды. Главные цели были достигнуты – подготовить страну и ее экономику к глобальной конкуренции, к вступлению в ВТО, решить амбициозную задачу – войти в число 50-ти развитых стран мира.

Астана, новая наша столица, детище Главы государства – свидетельство мощного экономического и политического рывка страны. Именно здесь ежегодно на экономический форум собираются вместе мировые лидеры, эксперты финансового мира, выдающиеся политики, главы международных организаций, региональных организаций для совместного поиска ответов на вызовы современности. Форум ежегодно собирает делегатов более чем 120 стран.

Сегодня расцвет Астаны венчает тот факт, что казахстанская столица готовится к проведению ЭКСПО-2017, которая должна стать по выражению Главы государства маленьким островком «зеленой экономики». Центром этого островка будут проекты в сфере генерации экологически чистой энергии.

У Нурсултана Назарбаева непреклонная решимость и хорошие перспективы для построения достойного мирового сообщества процветающего государства XXI века, в котором комфортно жить людям. При этом, как лидер страны он несет громадную ответственность, как Верховный главнокомандующий Вооруженными Силами республики, как Председатель Ассамблеи народа Казахстана, Председатель народно-демократической партии «Нур Отан», Председатель Совета Безопасности Республики Казахстан.

В среде мировых экспертов появился термин «казахстанская модель реформ Нурсултана Назарбаева». И это соответствует истине. Он до сих пор с юношеским жаром изучает различные экономические модели, посещает развитые и развивающиеся страны, беседует с ведущими экономистами, разработчиками различных теорий. Каждый новый этап – интеллектуальная атака. Он всегда настроен на результат, и ни одна модель не становится «священной коровой», особенно, если не ведет к результату. Это и есть особенность рождения «казахстанского барса», уже находящегося в прыжке. Досрочно осуществив основные позиции по программе 2030, страна стала готовой для достижения новых целей, возможности войти в число тридцати наиболее развитых стран мира.

Посланием Президента РК народу Казахстана от 14 декабря 2012 года Нурсултаном Назарбаевым была предложена Стратегия

«Казахстан – 2050. Новый политический курс состоявшегося государства». В Стратегии подчеркивается, что Казахстан – выдержав испытания кризисом национальной экономики, гражданского общества, регионального лидерства и международного авторитета вступает на новый этап своего развития.

Проведению экономических, политических и демократических преобразований во многом способствовала избранная народом модель государственного устройства в виде президентской республики. Осуществлен процесс конституционного строительства в соответствии с Основным Законом страны. Неотъемлемой заслугой первого Президента является создание и развитие в Казахстане демократических институтов. Именно при нем стали конституционной нормой такие либеральные ценности гражданского общества, как право на свободу слова и печати, право избирать и быть избранным, право создавать партии и общественные объединения, право на свободу вероисповедания.

На базе действующей Конституции укрепилась казахстанская государственность, создана действенная система разделения властей, постоянно действующий профессиональный двухпалатный Парламент, который принял за эти годы законы, изменившие облик страны. Утвердилась вертикаль исполнительных органов власти во главе с Правительством, несущим ответственность за реализацию национальных программ социально-экономического и политического развития страны.

Важную роль стала играть судебная система, немало сделано для обеспечения независимости судей. В стране нет цензуры. Более 90 процентов средств массовой информации являются негосударственными. Была создана многопартийная система, обеспечивающая реальный политический плюрализм в стране.

У казахстанцев укрепляются самосознание, гражданская и национальная гордость, вера в свои силы и возможности. Даже этот незаконченный перечень принимаемых Президентом Казахстана мер выводит его в число выдающихся реформаторов современности.

Оригинальностью и смелостью отличаются взгляды Нурсултана Назарбаева на определение места и роли Казахстана в мировом сообществе, его международные инициативы. За короткий срок глава государства сформировал взвешенную концепцию международного сотрудничества. Получили широкий резонанс многие глубоко продуманные инициативы Н.А. Назарбаева – закрытие Семипалатинского ядерного полигона, отказ от статуса ядерной

державы, последовательная деятельность по обеспечению глобальной и региональной безопасности.

Н.А. Назарбаев стал инициатором создания таких международных образований как СНГ, ЦАС, Таможенный союз, Шанхайская организация сотрудничества, Евразийский союз, СВМДА, которое он предложил созвать на 47-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН.

Казахстан первым из стран СНГ председательствовал в ОБСЕ и после 11-летнего перерыва провел Саммит ОБСЕ в Астане.

Н.А. Назарбаев уделяет огромное внимание налаживанию системного диалога культур, религий, цивилизаций. С 2003 года в Астане регулярно проходят съезды лидеров мировых религий. Это территория мира и толерантности, планомерного движения к согласию, взаимопониманию и сотрудничеству.

Нурсултану Назарбаеву судьбой была уготована миссия, о которой невозможно было и помыслить четверть века назад: и, получив шанс создать новое независимое государство, он реализовал его стремительно и четко. Одно из ключевых его достижений – сохраненная политическая стабильность, межнациональное, межконфессиональное и гражданское согласие. Во многом именно это позволило провести сложнейшие экономические и политические реформы. Он уверенно ведет страну по избранному курсу, неизменно пользуясь поддержкой абсолютного большинства населения, активно поддерживающего план Лидера Нации – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ по вхождению Казахстана в 30-ку развитых государств в новых исторических условиях.

Большую роль в становлении Казахстана как социально ориентированного государства играет "третий сектор", который представлен международными и местными неправительственными организациями. Внутригосударственные механизмы защиты прав и свобод человека и гражданина дополняются международными правовыми формами их обеспечения. Создан и действует институт Уполномоченного по правам человека.

Проанализируем, в качестве примера сотрудничества государственных и негосударственных структур в республике – ***перспективы взаимодействия государственной и частной психологической службы в системе образования.***

В городах Республики Казахстан в настоящее время сформировано достаточное количество частных психологических центров. В них работают профессионалы практики, которые хорошо

подготовлены в различных направлениях психологической деятельности. Высокий уровень подготовки этих специалистов можно использовать в организациях среднего образования, не затрачивая материальных ресурсов государства. Эту ответственность могут взять на себя родители.

На основании закона Республики Казахстан об образовании согласно приказу № 528 от 20.12.2011г. указано, что в штатно-организационную структуру психологической службы в организации среднего образования входят: педагоги-психологи, социальные педагоги, классные руководители и представители родительского комитета. Объем работы как требования сегодняшнего дня возлагаемые на эту структуру значительно превышают ее возможности. Он включает не только работу с учениками, количество которых в крупных городах РК достигает 1500-2000 в школе. Помимо этой работы на психологическую службу возлагается ответственность работы, как с педагогическим составом, так и с родительским составом учащихся.

Готовы помочь справиться с этими нагрузками частные психологические центры. Можно с уверенностью сказать, повторим, что в городах Казахстана их уже достаточное количество.

Конкретизируя работу педагога-психолога необходимо отметить, что большие трудности педагог-психолог испытывает реализуя пункт 2 подпункт 3 приказа № 528 от 20.12.2011 г. Этот пункт требует обеспечения индивидуального подхода к каждому обучающемуся на основе психолого-педагогического изучения его личности и составления индивидуальной карты психологического развития. Эти карты далеко не в каждой школе ведутся из-за непосильно большого объема работы. Однако эта работа является очень важной и необходимой. Она обеспечит постоянное наблюдение за психологическим состоянием и развитием каждого ученика. И в этом случае неоценимую помощь могут оказывать частные психологические центры.

В приказе особое внимание обращено на социально-психологическое сопровождение аттестации педагогов. Современный образовательный процесс заставляет задуматься над необходимостью ведения индивидуальных психологических карт на каждого педагога в школе. К сожалению это не регламентировано приказом, но уже является требованием сегодняшнего дня. В этом случае в составлении этих карт частные психологические центры, являясь сторонними не заинтересованными структурами, могут оказывать неоценимую услугу.

Кроме того, частные психологические центры могут оказывать большую помощь организациям среднего образования в следующих объемах работ:

1) проведение индивидуальной и групповой психологической работы с обучающимися, родителями и педагогами по проблемам личностного, профессионального самоопределения и взаимоотношений с окружающими;

2) организация и проведение психологической диагностики способностей, интересов и склонностей обучающихся;

3) организация посреднической работы в разрешении межличностных и межгрупповых конфликтов.

В качестве подтверждения можно привести следующие примеры, в настоящее время в частных психологических центрах уже созданы и успешно функционируют:

- «Школы для родителей», в которых разработаны тематические цикличные занятия, проводимые психологом раз в неделю длительностью по 1,5 часа. На занятиях родители в группе вместе с психологом обсуждают проблемы воспитания детей и способы преодоления этих проблем, получают конкретные психологические рекомендации, применяют их дома, после обсуждают успехи и возникающие вопросы на каждом последующем занятии.

- Специально разработанные для учеников старших классов профориентационные занятия, нацеленные на выявление способностей, интересов, склонностей и определение на этой основе наиболее подходящей будущей профессии.

- Психологические групповые и индивидуальные тренинги, направленные на развитие памяти, внимания и мышления с целью успешной учебы в школе и подготовки к выпускным тестам и экзаменам.

- Специализированные психологические консультации, направленные на урегулирование конфликтов и выстраивание конструктивных родительских и детско-родительских отношений.

Важно сказать о порядке ведения планирующей работы в организации среднего образования. Целесообразно план работы психологической службы составлять сроком на один год, что к сожалению не конкретизировано в приказе № 528. Следует подчеркнуть, необходимость и важность пункта указа о том, что педагог-психолог должен подчиняться именно руководителю организации образования и ни в коем случае не переподчинять работу психолога другим ответственным лицам. Это обеспечит

неукоснительное выполнение плана и исключит незапланированную деятельность психолога, что в свою очередь обеспечит строгую и обязательную реализацию запланированной работы.

Приказом № 528 предусмотрено применять педагогом-психологом научно-обоснованные методики диагностической, развивающей, социально-психологической, психокоррекционной и консультативно-профилактической работы. Зачастую в организациях среднего образования работают молодые психологи, недавно закончившие ВУЗ и имеющие небольшой стаж психологической деятельности. Большим ресурсом является направление молодого психолога на практику-стажировку в частные психологические центры для получения дополнительных практических знаний и инструментов, необходимых в работе психолога в школе. Современная практика показывает, что, окончив ВУЗ молодой специалист обладает не достаточными практическими навыками чтобы применять диагностический, коррекционный психологический инструментарий. Получив практические знания и навыки у опытного психолога в частном психологическом центре, молодой специалист психолог сможет качественно выполнять свою работу, опираясь на практические современные психологические инструменты.

В настоящее время уже есть реальная возможность получать большую практическую помощь организациям среднего образования во взаимодействии с частными психологическими центрами. Это позволит сэкономить бюджетные средства государства, т.к. родители могут взять на себя эту расходную часть. Сферы взаимодействия уже указаны в приказе № 528:

- выявлять и предупреждать нарушения в становлении и развитии личности учеников;
- оказывать психологическую помощь и поддержку обучающимся, педагогам, родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;
- осуществлять психологическую помощь и поддержку педагогам, обучающимся, находящимся в состоянии стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;
- осуществлять коррекцию асоциальных действий обучающихся;
- повышать профессиональную компетентность и квалификацию педагога-психолога организаций среднего образования;

- способствовать гармонизации социальной сферы организации образования и осуществлять профилактические работы в школах против алкоголизма, табакокурения и наркомании;
- участвовать в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ;
- определять степень отклонений (умственных, эмоциональных) в развитии обучающихся, воспитанников, а также различного вида нарушений социального развития и проводить их психологическую коррекцию;
- составление и проведение программ психологического диагностирования, психологических тренингов, развивающей и коррекционной работы.

Особое внимание хочется уделить индивидуальной и групповой работе с родителями по вопросам воспитания детей, детско-родительских, межродительских отношений, стимулированию родителями в детях мотивации к учебному процессу в школе. В настоящее время школа не имеет ресурса для проведения этих мероприятий. Однако в частных психологических центрах уже существуют и активно проводятся специальные программы, направленные на разрешение этих вопросов. Как правило эти программы длительны по времени, требуют больших временных энергетических затрат от специалиста психолога, потому имеют хороший результат и длительный эффект. Эта работа частных психологических центров может оказать серьезное положительное влияние не только на психологическое состояние детей и родителей, а также в целом на качество учебного процесса в школах. Поэтому желательно обеспечить тесное взаимодействие организаций среднего образования с частными психологическими центрами для получения мощного положительного психологического, социального и косвенно педагогического результата.

Таким образом, можно перечислить перспективные сферы эффективного взаимодействия организаций среднего образования с частными психологическими центрами:

1. Стажировка молодых специалистов психологов, работающих в организациях среднего образования, для выработки практических навыков в работе.

2. Оказание помощи при составлении и реализации годового плана педагога-психолога в организациях среднего образования, в том числе заполнение и индивидуальных психологических карт для обучающихся и педагогов.

3. Привлечение психологов из частных психологических центров для проведения профилактической работы в организациях среднего образования.

4. Индивидуальное и групповое консультирование родителей, педагогов и обучающихся по широкому спектру вопросов психологического содержания.

Завершая, особое внимание следует обратить на то, что в приказе четко указано: «психологическая служба организаций среднего образования взаимодействует с ассоциациями практических психологов». В реальности это продолжает оставаться перспективным ресурсом и остро требует практической реализации. Однако многомерная, последовательная гуманитарная политика Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева вселяет уверенность в том, что и в решении этих проблем страна будет уверенно лидировать на постсоветском пространстве и в мире.

УДК 159.9.01 : 159.922.8

**ЖИГАЙЛО Наталія Ігорівна,**  
*професор кафедри менеджменту Львівського  
національного університету імені Івана Франка,  
доктор психологічних наук, професор*

## **ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ДУХОВНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ГРОМАДЯНИНА**

**Постановка проблеми.** Духовний розвиток особистості був важливим для людства у всі часи та епохи. Тепер, коли інформаційно-енергетичний струм обрушується як лавина на людину, духовність особистості набуває особливого значення. Адже, поряд з великими досягненнями у розвитку суспільства, самої особистості, її освіченості все більше помітні проблеми, які безпосередньо пов'язані з невідповідністю матеріальних досягнень, технічних можливостей людства і тими методами та шляхами, якими вони втілюються у життя, з одного боку, і задоволення життям

© Н. Жигайло, 2017



загалом, з іншого. Так, високий рівень освіти не завжди дає гарантію того, що особистість у своєму житті та діяльності буде керуватись моральними та духовними принципами, і таких прикладів можна навести безліч. Справді, без духовного відродження та оновлення, повернення духовності у душі людей неможливо говорити про відродження нашого суспільства, його відповідності нормам цивілізованого існування, законодавчих та реальних гарантій прав та свобод особистості, які є пріоритетними у всьому цивілізованому світі.

Головним питанням світогляду є взаємовідносини між матерією, свідомістю і духом. Духовний світогляд вважає первинним дух, який має безсмертну природу. Спочатку Творець, а потім матерія – творіння Творця. Духовна природа людини приходить від Бога і повертається до Нього. В центрі духовного світогляду є Бог. Бог створив світ і все, що в ньому, Він «Сам дає всім життя, і дихання, і все». Земне життя – унікальне, неповторне явище, воно як пара, що на хвилю з'являється, а потім зникає. Ми на цій землі – прибульці, тимчасові мешканці, мандрівники, які шукають Бога, і часто не знаходять Його, хоч Він поряд, бо шукають «живого серед мертвих» – мертвих традицій, вірувань, релігій. Духовний світогляд – це довгий і складний шлях до вдосконалення. Він пробуджує здібності, возвеличує свідомість до нового рівня, рішуче трансформує спрямованість особистості на нові виміри.

Проблемі духовності присвячено чимало досліджень: від Платона, Аристотеля, Панфіла Юркевича, Григорія Сковороди до наших днів: С.Д. Максименко, І.Д. Пасічник, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.П. Москалець, М.В. Савчин, В.М. Жуковський, Р.В. Каламаж, О.В. Матласевич, А.І. Пашук, В.П. Мельник, І.С. Захара, Н.І. Жигайло; зарубіжні вчені: Ф. Лерш, К.Г. Юнг, К. Роджерс, Р. Мейо, Дж. Коннорс та ін. У всі часи надавали великого значення духовності: дослідники вважали, що поняття «духовність» є похідним від слова «дух», що означає рухливе повітря, повівання дихання, носій життя. За вченням науковців, духовність – це загально-культурний феномен, який вміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині й красі.

**Аналіз останніх публікацій на тему дослідження.** В сучасній українській психології дослідження духовності відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігієзнавчим, предметом якого є духовність як досконалість віри в надприродні

сили (Г.С. Сковорода, Т.Г. Шевченко, І.Я. Франко, В.О. Сухомлинський, Г.Г. Ващенко); культурологічним, у контексті якого духовність постає як спосіб самобудови особистості в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання (П.Р. Ігнатенко, В.Л. Плужний, М.І. Пірен, В.В. Москаленко, В.В. Рибалка); соціально-психологічним, в якому духовність розглядається як багатомірний соціально-історичний феномен, вияви якого зумовлені своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевський, М.В. Савчин, В.Ф. Моргун, В.П. Москалець, Г.О. Балл, І.Д. Пасічник, В.М. Жуковський, Р.В. Каламаж, О.В. Матласевич, А.І. Пашук, В.П. Мельник, І.С. Захара, Н.І. Жигайло).

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, духовність – це складний психічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетична структура особистості, насичена символами, якими вона володіє. Духовність – це індивідуальна особливість особистості у вияві двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити й діяти для інших. Під *духовним світоглядом особистості* ми розуміємо надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості; розвиток її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що лягають в основу життя, виступати на передній план процесу діяльності. Джерела духовності – наука, культура, релігія, мистецтво тощо.

Зважаючи на багатотисячолітній досвід духовного виховання, на зростаючу його значущість в українському суспільстві, Львівським національним університетом імені Івана Франка розроблена і опрацьована цілісна система формування духовного світогляду особистості студентської молоді.

З метою формування духовного світогляду молоді нами запропоновано: 1. Поняття «духовної особистості». 2. Авторську психологічну структуру духовної особистості. 3. Авторську модель духовного становлення особистості молоді. 4. Програму тренінгу розвитку духовності особистості. 5. Тематичний план спецкурсу «Психологія формування духовності особистості». 6. Критерії розвитку духовності особистості. 7. Джерела формування духовності.

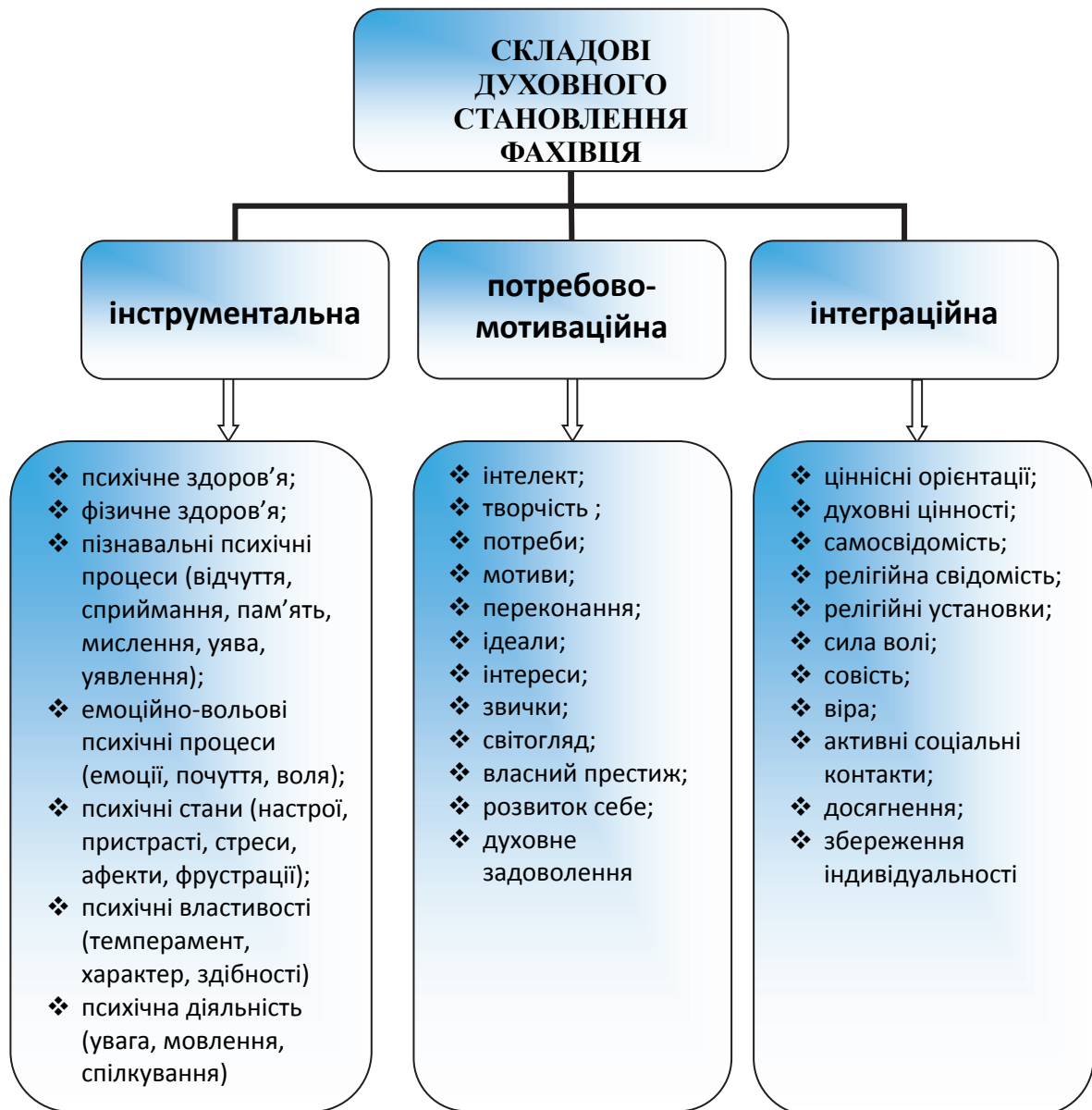
Під феноменом «*духовна особистість*» розуміємо таку особистість, в якій горить іскра Божества; яка в своїх думках і

вчинках опирається на Закон Божий; яка в своєму житті керується постулатом: **«Я працюю на Вічність!, а не просто вічно працюю»**. Сильних духом, національно свідомих, інтелектуально розвинутих, науково мислячих молодих людей потребує кожна нація, держава, кожна галузь. Тому, невід’ємною складовою особистості молодої людини має бути духовність як провідне джерело її діяльності представлена нами у вигляді дерева, основа (коріння) якого базується на чинниках саморегуляції, якими є воля, совість і віра; гілки цього дерева – це наші пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси, психічні стани, психічні властивості, психічна діяльність, спрямованості тощо, а верхівка цього дерева прагне до пізнання Бога, тобто до самовдосконалення (див. нижче рис. 1).



**Рис. 1.** Авторська психологічна структура духовної особистості

Модель духовного становлення особистості включає в себе інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові (див. нижче рис. 2).



*Рис. 2. Авторська модель духовного становлення особистості*

(вроджені чинники); сила волі і віра (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; **фізичні та канонічні**: одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотворення.

**Джерелами духовної особистості є:** книга книг – Святе Письмо; Богословіє (як наука про Бога); Свята Літургія – вчителька життя (А. Шептицький); Молитва – розвиток душі; церковне мистецтво; християнська філософія (пізнання Бога); природа, культура, мистецтво, спорт тощо.

Утвердження і розквіт нашої держави можливий лише за умови високого професіоналізму та духовного світогляду кожного молодого громадянина, фахівця, професіонала, які мають стати вирішальною силою, що забезпечить незворотність поступу України до своєї

свободи, слави, економічного та соціального добробуту, здорової нації, сильної держави європейського рівня.

### *Література*

1. Балл Г.О. Психологія і духовність / Г.О. Балл; упоряд.: Г. Балл, Р. Трач // Гуманістична психологія. – К., 2005. – 279 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К., 2000. – 76 с.
3. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: Монографія / Н.І. Жигайло. – Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с.
5. Максименко С.Д. Психологія особистості: Підручник / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2007. – 296 с.
6. Моргун В.Ф. Духовна особистість та еколого-психологічні антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу / В.Ф. Моргун // Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціально-економічні трансформації та відродження національної гідності. Зб. тез Всеукраїнської н.-п. конференції, присвяченої року митрополита Андрія Шептицького (м. Львів, 20 квітня 2015 р.) / за ред. В.П. Мельника, С.Д. Максименка, В.Л. Ортинського; відповід. за вип. В.В. Яцура, Н.І. Жигайло [Текст]. – Львів: СПОЛОМ, 2015. – С. 14-18.
7. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник / В.П. Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
8. Савчин М.В. Віра в Бога як духовний стан людини / М.В. Савчин // Психологія і суспільство. – Тернопіль, 2009. – № 2. – С. 54-59.

**ЗАІКА Віталій Миколайович,**  
*старший викладач кафедри соціальної роботи  
Полтавського інституту економіки і права  
Університету «Україна» (м. Київ), кандидат психологічних наук*

## **БАГАТОВИМІРНЕ ІНІЦІУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН ЛЮДИНИ В УМОВАХ КРИЗИ**

Особистісні зміни в умовах кризи розглядалися у дослідженнях різних вчених (О. Биков, Н. Волкова, Е. Еріксон, Дж. Келлог, К. Ленктон, С. Ленктон, В. Лушин, М. Магомед-Емінов, С. Максименко [1], І. Маноха [2], Р. Мей, Л. Пономаренко, О. Родіонова, В. Сатір, Дж. Уїланд-Бергсон, Е. Фром, О. Штепа, К. Юнг та ін.). Проте існують невирішені питання, що стосуються започаткування цих змін, або їх ініціювання.

Ініціювання (*від лат. *initium* – початок, першоджерело, основна причина*) – це особливий внутрішній процес започаткування особистісних дій з породження нових явищ та феноменів у структурі особистості або життєдіяльності людини. Це також – «перший момент» дії або явища, вихідний пункт, початкова точка. Феномен ініціювання особистісних трансформацій ми визначаємо як первинний спонукальний індивідуальний поштовх до психологічних змін (внутрішніх, зовнішніх, синтезованих), спрямований на реалізацію певного комплексу дій і перетворень, життєво необхідних для подолання особистістю кризових ознак життєвої ситуації (періоду, етапу) [2; 5].

Особистісна трансформація – процес та результат змін в особистісній сфері людини внаслідок внутрішнього або зовнішнього впливу. Ініціювання особистісних трансформацій – це специфічний комплекс особистісних дій людини, котрі сприяють виникненню змін її особистісної сфери. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій – динамічні особливості особистості, котрі забезпечують виникнення особистісних змін людини й постають як типізовані комплекси характеристик і ознак в межах генералізованої вибірки.

З точки зору якісної, змістової складової, нами виділено наступні види трансформації, кожен з яких відбувається певним

своєрідним шляхом. За *видом* трансформації розподіляються на: зникнення старого, вдосконалення існуючого, виникнення нового. За *характером змін* трансформації стосуються: кількісних змін, якісних змін, їх розщеплення або інтеграції, поєднання. За *детермінацією* – внутрішньої та зовнішньої. За *діалектикою змін*: розпад чи згортання (інволюційна зміна), поступова зміна (еволюційна), різка зміна (революційна). За *методами трансформації* – вторгнення (ззовні), спонтанна та цілеспрямована. За *результативністю* – деградація або розвиток. За *характером усвідомлення* – усвідомлена, неусвідомлена. За *опосередкованістю* – природна (нормативна) та штучна (травмотрансформація та самоактуалізація).

Побудова ініціальної типології особистості (де ініціація розглядається як випробування з метою отримання нового досвіду через самоздійснення) має свою термінологію, де назви типів несуть звичайну практично-буттєву забарвленість, що відокремлює їх від клінічних варіантів особистісних проявів та надає ознак екзистенційного спрямування особистості [4]. Скориставшись інваріантами та параметрами багатовимірної структури особистості (за В.Ф. Моргуном [3]), маємо таку структуру ініціальних типів особистості (за В.М. Заїкою) [6]:

1. Просторово-часові орієнтації особистості визначають такі ініціальні типи. «*Ситуативний*» тип, що орієнтований на сучасне даний момент. Цей тип є активним, він шукає вихід із кризової ситуації враховуючи наявні можливості. На минуле орієнтований «*ностальгічний*» тип, який спогадами про приємне минуле захищається від усвідомлення загрози своєму Я. «*Мрійливий*» тип особистості відкладає рішучі дії на потім, на майбутнє, уявляючи як безболісно він усе вирішить, але часто не бере до уваги, що цей момент може ніколи і не настати. Останні два типи відносяться до пасивних, є продуктивними тільки у тих випадках, коли кризові випадки незворотні (смерть, стихійне лихо тощо).

2. Потребо-вольові переживання є основою для таких типів. «*Уникаючий*» тип, який переживає масу неприємних емоцій, пов'язаних із розв'язанням кризової ситуації, зміною існуючого стану, і тому прагне до затягування ініціації. «*Терплячий*» тип, котрий маючи високу фрустраційну толерантність буде повільно, флегматично просуватися до поставленої мети, одночасно задовольняючи свої нагальні потреби, умови кризи не будуть істотно заважати його існуванню. «*Героїчний*» тип, який навпаки, будь-яку життєву перешкоду сприйматиме як виклик долі і з натхненням намагатиметься вирішувати її, отримуючи від цього насолоду.

3. За змістовною направленістю особистості можна виділити три типи. «*Організаторський*», що спрямовує свої зусилля на управління з метою вирішення його проблеми («все під контролем»). «*Конформний*» шукає підтримку, звертаючись до рідних, друзів, спеціалістів, щоб поділитися своїми проблемами, що призводить до емоційної розрядки, заспокоєння. «*Незалежний (асертивний)*» проявляє самостійність у спробах розв'язати складну ситуацію, прагне до усамітнення, щоб у спокої розмірковувати про свої дії, беручи всю відповідальність за наслідки на себе.

4. За рівнем засвоєння ініціальної поведінки можна говорити про такі типи особистості. «*Починаючий*», що за допомогою спроб і помилок шукає конструктивний вихід. «*Репродуктивний*», маючи певний досвід розв'язання кризових ситуацій, діє за певним алгоритмом, який у нього склався, або повторює вчинки відомих йому людей. «*Креативний*», що здатен обернути ситуацію на свою користь і не тільки розв'язати протиріччя та зняти ознаки критичності, а й отримати певну додаткові дивіденди від цього.

5. За формою ініціальної діяльності можна виділити такі типи особистості. «*Практичний*», який активно шукає вирішення болючої проблеми, використовуючи свої рішучість та мобільність. «*Перцептивно-інтуїтивний*», направлений на очікування подальшого розвитку подій, інтроспективне ставлення до самого себе, здійснює спроби побачити свої проблеми в іншому світлі. «*Аналітичний*» за допомогою когнітивного аналізу кризи віднаходить потрібне рішення.

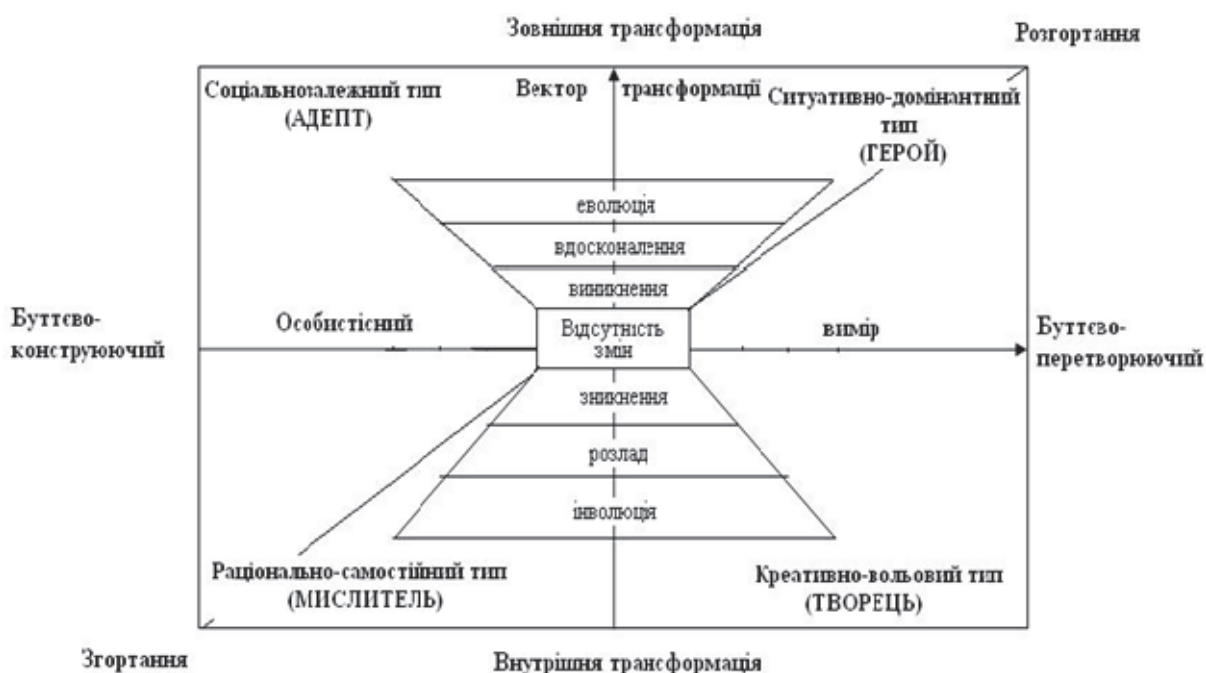
6. Доданий шостий інваріант «результативності діяльності», котра дає можливість простежити ініціацію особистості в динаміці. За нею «*інволюційний*» тип характеризується деструктивними формами поведінки, що відкидають особистість у її розвитку далеко назад (алкоголізм, наркотизація, роботоголізм, психічні розлади, суїцид тощо); «*застрагаючий*» тип не може ніяк змінити існуючий стан і залишає status quo, що веде до невротичного розвитку особистості. «*Еволюційний*» тип спрямований на продуктивне розв'язання кризової ситуації, що призводить до його особистісного зростання [7; 8].

Побудована типологічна модель ініціювання особистісних трансформацій на основі обґрунтування її структури, змістового наповнення й функціонального призначення представляє *онтологічні, глибинно-сутнісні вектори активності людини* (буттєве конструювання та буттєве перетворення), а також *напрями трансформаційної активності людини* (зовнішня та внутрішня трансформація). Такий комплекс типологічних блоків розширює коло кваліфікаційних можливостей базової типології й відкриває



перспективи більш широкого та повного опису типологічних моделей поведінки й діяльної активності людини в умовах кризи.

При проведенні емпіричного дослідження на основі факторного аналізу [5] підтверджені ознаки типологічних моделей ініціювання особистісних трансформацій, які об'єднані в 4 основні типи (раціонально-самостійний, креативно-вольовий, соціально-залежний, ситуативно-рольовий), які мають статистично значущі відмінності в показниках досліджуваних груп переживання життєвих криз (див. рис. 1).



**Рис. 1.** Типологічна модель багатовимірності ініціювання особистісних трансформацій

Факторизація емпіричних даних дала змогу отримати факторну структуру кожного типу за індивідуально-психологічними характеристиками.

### *Література*

1. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова та ін. – К.: Виданичий дім «Слово», 2015. – 752 с.
2. Маноха І.П. Человек и потенциал его бытия. Монография / И.П. Маноха. – К.: Стимул, 1995. – 256 с.
3. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.

4. Заика В.Н. Многомерность инициирования личностных трансформаций человека / В.Н. Заика // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов / под общей редакцией Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. – М.: РУДН, 2015. – С. 177–181.
5. Заїка В.М. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В.М. Заїка. – Луцьк, 2015. – 20 с.
6. Заїка В.М. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості / В.М. Заїка, В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – № 2 (10). Частина 2. – 2016.– С. 29 – 44.
7. Zaika V. Initiation of personal transformations as possibility of manifestation of man`s freedom / V. Zaika // European humanities studies: State and Society. – 2014. – Issue 1. – P. 233–241.
8. Zaika V. The Method of psychological research of initial types of personal transformation «ІТР»: introduction / V. Zaika // Academic scientific digest. – Krakow: КА-ЕЕІР, 2014. – XII. – P. 31-35.

УДК 316.6 : 378.046.4

**ЗЕЛЮК Віталій Володимирович,**  
*ректор Полтавського обласного інституту післядипломної  
 педагогічної освіти імені М.В. Остроградського,  
 кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗАВДАННЯ ПОІШПО імені М.В. ОСТРОГРАДСЬКОГО**

До ключових тенденцій сучасності, які необхідно враховувати під час здійснення реформ, слід віднести наступні:

– *виклик невизначеності.* Світ стає все більше і більше невизначеним;

– *виклик зростання складності реальності.* Світ стає все більш складним, багатовимірним. Ми живемо на технологічних надшвидкостях, в ситуації, коли, наприклад, студенти, які отримали

© В. Зелюк, 2017

знання на перших двох курсах, приходять на наступний і усвідомлюють, що отримані ними знання вже застаріли. Професії, які існували на початку нового століття і входили в певний «джентльменський» набір та були престижними різуче відрізняються від тих, які з'явилися в 2016 та в 2017 роках. Ми маємо готувати людей до дуже мінливого майбутнього;

– *виклик стрімкої появи задач, яких раніше не було.* Інший клас задач. У силі, як ніколи, біблійна притча про те, що краще не пропонувати людині рибу, а дати вудку й навчити її ловити. В неперервній освіті ми обираємо саме останнє. На перше місце виходить завдання «навчити вчитися».

Якщо перейти на інший рівень викликів, то ми маємо: виклики компетентнісного підходу; виклики децентралізації; виклики створення опорних шкіл.

У 2017 р. нашими пріоритетами є долучення до розробки стандартів початкової школи, запровадження компетентнісного підходу, підвищення кваліфікації вчителя початкової школи; перенавчання педагогічних працівників опорних шкіл.

Прем'єр-міністр України на засідання Уряду презентував проект Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року. У сфері *освіти* Уряд має низку завдань: якісна, сучасна і доступна загальна середня освіта (Нова українська школа), забезпечення якості вищої освіти, модернізація професійно-технічної освіти та нова система управління і фінансування науки.

***Основні проблеми, які мають бути вирішені у сфері якісної, сучасної і доступної загальної середньої освіти (Нова українська школа).*** Головною проблемою є невідповідність стану загальної середньої освіти в Україні потребам суспільства ХХІ століття.

Передумовами виникнення проблеми є поступове погіршення якості середньої освіти, що стало наслідком низки факторів: зменшення обсягів фінансування; зниження соціального статусу вчителя; низька соціально-економічна мотивація суспільства до високоякісної освіти; незадовільне матеріальне забезпечення шкіл;

Розв'язанню проблеми сприятиме системне реформування всіх складових системи середньої освіти: змісту середньої освіти; системи управління середньою освітою; структури середньої освіти; системи державного фінансування середньої освіти; системи підготовки та професійного розвитку вчителів; нормативно-правового забезпечення освіти.

Реформування середньої освіти передбачатиме модернізацію змісту освіти, що вимагає створення принципово нового Державного

стандарту середньої освіти, який ґрунтується на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах до навчання, враховує вікові особливості психофізичного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти, орієнтується на здобуття школярами умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Водночас зміст початкової і середньої освіти має задовольнити освітні потреби кожної дитини відповідно до її інтересів, здібностей, життєвих намірів. Стандарти освіти будуть визначати базові компетентності, необхідні особі для життя відповідно до вимог часу, та які вона здобуде впродовж навчання. Важливим пріоритетом реформування загальної середньої освіти є упорядкування системи документообігу в системі управління середньою освітою. Реалізація пріоритету вимагатиме скорочення звітних документів між органами управління різних рівнів та школами, перегляду, оновлення або відміни ряду регуляторних документів, санітарних норм і правил, що регулюють роботу загальноосвітніх навчальних закладів.

Підготовка вчителів на сучасному етапі не відповідає вимогам концепції «Нової української школи»; якість підготовки вчителів не відповідає вимогам державних і суспільних інституцій; навчально-виховний процес в навчальних закладах не справджує очікувань і сподівань дітей та їх батьків щодо його якості, ефективності, забезпечення індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей тощо.

Виникнення проблем обумовлено невідповідністю існуючої системи підготовки педагогічних працівників вимогам суспільства і держави на сучасному етапі їх розвитку, слабкою спроможністю випускників педагогічних вищих навчальних закладів задовольняти в нових умовах об'єктивні вимоги дітей та їх батьків до якості надання освітніх послуг.

**Ключові показники, якими характеризується ситуація.** *Якість освіти* є важливим комплексним показником, який залежить від змісту освіти. Наразі Державні стандарти освіти та шкільні навчальні програми не відповідають вимогам суспільства та є застарілими. В умовах децентралізації потребує розвитку мережа навчальних закладів, в т.ч. опорних (протягом 2016 року створено 137 опорних шкіл).

**Мета, яку необхідно досягнути в середньостроковій перспективі і до кінця 2017 року.** У середньостроковій перспективі – поліпшення якості середньої освіти в цілому, подолання

територіальних відмінностей у якості освіти та трансформація змісту освіти на основі компетентнісного підходу.

Формування змісту освіти з метою розвитку креативної та ініціативної особистості, здатної до ефективної діяльності в суспільстві, яка завдяки умінню критично мислити, набутим компетентностям, сформованим переконанням і ціннісним ставленням спроможна приймати адекватні рішення на благо українського народу, суспільно-економічного розвитку людства.

Вироблення і реалізація принципово нових підходів до реалізації змісту освіти у навчальних програмах і підручниках, визначення освітніх результатів і способів їх вимірювання, зокрема у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

Створення педагогічних експериментальних майданчиків, на базі яких здійснюватиметься відповідна апробація змісту освіти, експериментальна перевірка нових навчальних програм і підручників.

Якісні зміни у процесі професійного розвитку вчителів – підготовка вчителів, які є компетентними, вмотивованими, ІКТ грамотними, здатними до професійної рефлексії, відкритими до змін та новацій нової української школи, готовими допомагати учням розвивати життєві уміння.

***Цільові кількісні показники, яких ми маємо досягнути в середньостроковій перспективі і до кінця 2017 року.*** Затвердження нового Державного стандарту початкової загальної освіти та 80 навчальних програм.

Проведення моніторингу якості початкової освіти з метою фіксації стану навчальних досягнень випускників початкової школи до впровадження Концепції Нової української школи. Визначення: поточного стану сформованого математичної компетентності учнів на етапі закінчення початкової школи; поточного стану сформованості читацької компетентності учнів на етапі закінчення початкової школи; факторів, що впливають на якість підготовки учнів на рівні початкової школи.

Розроблення Концепції розвитку педагогічної освіти, галузевої рамки кваліфікацій педагогічних працівників, професійного стандарту вчителя початкової школи та 40 стандартів вищої освіти для педагогічних спеціальностей / спеціалізацій.

Розширення мережі опорних шкіл на 100 закладів. У середньостроковій перспективі: зменшення не менш як удвічі розриву між якісними показниками середньої освіти у сільських та міських школах (за результатами ЗНО); підвищення рейтингового місця України за якістю початкової освіти на 5 позицій за показниками

Глобального індексу конкурентоспроможності Світового економічного форуму.

**Суть підходу, який пропонується реалізувати в середньостроковій перспективі.** Підхід, який пропонується реалізувати в середньостроковій перспективі, має на меті: трансформацію змісту освіти на компетентнісних засадах; вироблення і реалізацію принципово нових підходів до формування змісту освіти, його реалізації у навчальних програмах і підручниках, визначення освітніх результатів і способів їх вимірювання; широку апробацію навчальних програм і підручників, створення педагогічних експериментальних майданчиків, на базі яких здійснюватиметься відповідна апробація змісту початкової освіти; створення національної освітньої платформи з метою забезпечення вільного доступу всіх дітей шкільного віку до якісних сучасних навчальних ресурсів, а вчителів та батьків до якісних педагогічних, навчально-методичних, дидактичних, психологічних ресурсів тощо; упорядкування системи документообігу в системі управління середньою освітою; запровадження якісної підготовки педагогічних працівників відповідно до суспільних та державних потреб, оновлення системи професійного розвитку вчителів.

***Послідовність кроків, які плануються зробити у 2017 році.***

1. Розробка і затвердження нового Державного стандарту початкової середньої освіти на компетентнісній основі – III квартал.
2. Розробка нових навчальних програм для початкової школи та навчальних матеріалів з апробації нового Державного стандарту початкової середньої освіти – III квартал.
3. Моніторинг якості початкової освіти – протягом року.
4. Розробка навчальних планів та програм базової та старшої школи – II квартал.
5. Оновлення системи підвищення кваліфікації вчителів – протягом року.
6. Розробка та затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти – I квартал.
7. Затвердження стандартів вищої освіти за педагогічними спеціальностями (спеціалізаціями) та відповідними освітніми рівнями – II-IV квартали.
8. Розробка Галузевої рамки кваліфікацій педагогічних працівників – протягом року.
9. Запровадження пілотних проектів із реалізації Рамки професійного розвитку вчителів іноземних мов – протягом року.

10. Розроблення системи добровільної сертифікації вчителів – протягом року.

11. Впровадження комунікаційної стратегії реалізації концепції нової української школи – протягом року.

12. Упорядкування системи документообігу в системі управління середньою освітою (дебюрократизація) – протягом року.

13. Розширення мережі опорних шкіл I-III квартали.

**Основні проблеми, які мають бути вирішені у сфері національно-патріотичного виховання:**

– наявність істотних відмінностей у системі цінностей, світоглядних орієнтирах різних груп суспільства, унаслідок чого утворюється підґрунтя для просування несумісних із незалежністю держави місцевих ідентичностей, міжрегіональних, міжетнічних, мовних конфліктів;

– перетворення інформаційного простору на інструмент маніпуляції суспільною свідомістю, продукування ціннісної дезорієнтації.

Подальше нехтування цими негативними явищами посилюватиме реальні й потенційні загрози національній безпеці, сприятиме засиллю антиукраїнської пропаганди. Ураховуючи виклики сьогодення – військову агресію Російської Федерації та спроби внутрішньої дестабілізації – національно-патріотичне виховання визначено одним із пріоритетів діяльності Мінмолодьспорту.

**Мета, яку необхідно досягнути в середньостроковій перспективі і до кінця 2017 року.** До кінця року: формування ціннісних орієнтирів та утвердження національно-патріотичної свідомості дітей та молоді; підвищення престижності проходження військової служби за контрактом у Збройних Силах України та готовності молоді до боротьби за державну незалежність і територіальну цілісність України; поширення правдивої інформації про обставини збройної агресії Російської Федерації проти України.

*У середньостроковій перспективі* – розвиток ефективної і дієвої загальнодержавної системи національно-патріотичного виховання, зокрема шляхом: підготовки вихователів системи національно-патріотичного виховання; активізації участі молоді у заходах національно-патріотичних громадських об'єднань; збільшення чисельності членів національно-патріотичних громадських об'єднань, військово-патріотичних клубів.

Це розлоге цитування Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду на період до 2020 року важливе, з нашого погляду для визначення пріоритетів ПОІППО в умовах глобальної невизначеності.

***Пріоритетними напрямками діяльності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського у 2017 році в контексті впровадження Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» працівники ПОІППО, ректорат визначають:***

– забезпечення випереджувального характеру навчання у системі післядипломної освіти та розширення вибору освітніх послуг для задоволення професійних потреб педагогів;

– забезпечення науково-методичного супроводу впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами;

– забезпечення впровадження загальноосвітніх орієнтирів Нової української школи на основі компетентнісного підходу, які зосереджені на вміннях, навичках, а також на ставленнях, якостях відповідно до «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи від 18 грудня 2006 р. щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя»;

– сприяння формуванню демократичної культури в школі через вироблення відповідних процедур для захисту прав людини і впровадження демократичних цінностей;

– сприяння розбудові інформаційного простору України через розширення сфери функціонування державної мови, зокрема і в школі;

– формування мовної культури педагогічних працівників на основі реалізації Закону України “Про засади державної мовної політики”;

– сприяння розширенню можливостей вивчення іноземних мов у школі, що сприятиме підвищенню конкурентоздатності українців на глобальному ринку праці;

– спрямування роботи на розвиток інноваційності в школі, зокрема за допомогою ІКТ, що передбачає створення простору і можливостей для творчості учнів та їх взаємодії між собою і глобальним світом з огляду на прагнення України стати державою новітніх технологій;

– здійснення просвітницько-виховної роботи щодо формування нової суспільної філософії щодо осіб з інвалідністю, розповсюдження



напрацьованого педагогічного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; інноваційних технологій з питань підготовки таких дітей до самостійного життя

- орієнтування на активність того, хто навчається: педагог вільно обирає відповідні можливості професійного розвитку або й бере участь у їх формуванні;

- орієнтування на досвід і знання: подання актуальної інформації у контексті наявного досвіду і знань та з урахуванням потреб учительства;

- орієнтування на оцінювання: що дасть можливість педагогам отримувати якісний зворотній зв'язок, доброзичливу оцінку діяльності та процесу, задля підвищення ефективності роботи;

- сприяння розбудові професійної спільноти зі стійкими горизонтальними зв'язками, що надають підтримку, зокрема на етапі впровадження нових ідей у навчальній діяльності;

- підвищення якості шкільної освіти з огляду на трансформацію освітніх і навчальних програм;

- проведення інтерв'язь, суперв'язь із важливих питань професійної діяльності, зокрема, для спеціалістів, які надають психологічну допомогу особам, що стали свідками військових дій, членам сімей-учасників антитерористичної операції;

- проведення практико-орієнтованих експериментальних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти;

- формування громадянської компетентності у педагогічних працівників та учнів;

- підвищення мотивації вчительства, усвідомлення етичних засад і власної моральної мети, підвищення професійної майстерності, а також утвердження свободи професійної діяльності;

- забезпечення виконання програми «Опікуємося освітою» на 2017-2020 роки, яка спрямована на розвиток освіти Полтавської області;

- здійснення заходів щодо реалізації Концепції розвитку методичної служби Полтавської області на 2015-2020 роки;

- реалізація організаційно-методичних заходів щодо впровадження Концепції виховної діяльності навчальних закладів Полтавської області на 2015-2020 роки;

- здійснення науково-методичного забезпечення організації заходів з патріотичного виховання всіх учасників навчально-виховного процесу, які сприятимуть формуванню у дітей та утвердженню у педагогів і батьків національних цінностей, що притаманні громадянину України, підтримують прагнення кожної

особистості до духовного, інтелектуального, творчого та фізичного розвитку задля розквіту держави в цілому;

– забезпечення своєчасного та повного виконання заходів щодо підготовки та організованого проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2017 році;

– забезпечення якісної підготовки учнівських команд до виступу на Всеукраїнських учнівських олімпіадах і турнірах.

І на завершення. Для держави, країни немає нічого страшнішого, ніж розрив між народом і владою, ніж варварство, пов'язане з втратою здатності до діалогу культур, критичного мислення тощо. Полтавський психолог Володимир Моргун справедливо нагадує про досвід нашого видатного педагога А.С. Макаренка, який в умовах сталінського тоталітаризму не боявся йти на пряму демократію, пряме народовладдя («Майдан»!) у Ковалівській колонії, головним керівним органом у якій було проголошено... загальні збори різновікового колективу, рішення якого виконував і сам завкол! Психолог застерігає: ті, хто сьогодні ігнорують думку людей (дані соціології?!), ігнорують думку громад, відкриті списки кандидатів на виборах – всім цим штовхають людей до радикальних сценаріїв. Унаслідок чого (якщо повернутися до початку статті) ступінь невизначеності може зрости до таких висот, що визначати наше життя будуть... миротворці ООН та інші країни. Отже, аби уникнути найгірших сценаріїв невизначеності, необхідно сприяти розвитку в системі шкільної освіти патріотизму, демократичних цінностей та критично-конструктивного мислення – ось орієнтир нашої освітньої інституції на найближчу перспективу.

**КЛЕПКО Сергій Федорович,**  
*проректор із наукової роботи Полтавського обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
імені М.В. Остроградського, доктор філософських наук, доцент*

## **ЗЕМНА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ЗРОЗУМІТИ БАГАТОВИМІРНУ ЛЮДИНУ НА ОСНОВІ КАТЕГОРІЇ «ЗЕМЛЯ»**

Серед проблем філософії освіти інноваційної доби однією з головних є міра її конструктивності. У широкому сенсі конструктивність філософської концепції може бути інтерпретована як адекватна відповідність її елементів багатовимірній особистості. Концепцію структури багатовимірної особистості запропонував В.Ф. Моргун, виокремивши у ній п'ять наскрізних інваріантів: 1) просторово-часові орієнтації (на минуле, теперішнє, майбутнє); 2) потребнісно-вольові емоційні переживання (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовні спрямованості особистості (на діло, на суспільство, на себе); 4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, творчість); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, словесно-розумова) [2]. У вузькому сенсі конструктивність філософської концепції, зокрема, філософії освіти може бути визначена як її змістовна спрямованість «на діло», що забезпечуватиме особистості гармонійну єдність її діяльності як на благо суспільства, так і «на себе».

Принцип конструктивності застерігає від зведення досліджень, репрезентації їх результатів лише до констатації фактів, до описовості і наказує шукати шляхи вдосконалення освітньої реальності і практик діяльності, доводити їхню корисність та ефективність, спрямовувати навіть на експериментальну перевірку. Сучасна філософія освіти здебільшого зорієнтована на безликого суб'єкта освіти і не дотримується принципу конструктивності логістики, що передбачає диспетчеризацію як стану освітніх систем, так і потоку публікацій, безперервне відстеження переміщення і зміни кожного об'єкта цього публікаційного потоку та оперативне коректування його руху; ретельне виявлення деталей усіх операцій методологічного забезпечення і транспортування генеративних і продуктивних для освіти ідей.

Диспетчеризація у випадку філософії освіти – це певна централізація контролю та діагностики стану освітніх систем, управління ними та невідкладне прийняття адекватних заходів у разі аварійних ситуацій. Роль диспетчерів філософії освіти виконують посібники і підручники з неї, за якими можна здійснювати виявлення якості її конструктивності. Адже посібник і підручник передбачають повідомлення читачу певного твердого і конструктивного у галузі знань залишку. Так, підручник із математики надає можливість навчитися розв'язувати якийсь тип задач, підручник із літератури розповідь про теорію літератури і творчість певних письменників. Після вивчення кожного посібника у його читачів є перспектива використання його знань – чи то розв'язувати нові завдання, чи орієнтуватися в питаннях, наприклад, як лікувати хвороби, чи визначати, що десь знаходиться, чи як воно колись було. Якщо ми можемо уявити підручник з історії філософії освіти як перелік прізвищ філософів і назв їхніх концепцій і повідомлень про них, і можливо, влучних їхніх висловлювань, які повчальними є і нині, то чи існує філософія освіти як засіб розв'язування завдань, що постають перед учнем, учителем, студентом, керівником тощо? Тут не лише персональна проблема автора у знаннях і відборі матеріалу для такого посібника, а і пізнавальна проблема суспільства. Бо конкретний автор завжди чогось не знатиме, але при наявності конструктивної філософії освіти ми не повинні мати освіти з багатьма питаннями. І це не лише українська проблема. Що суттєвого ми не знаємо і не розуміємо в освіті, суспільстві, коли вони продовжують лише погіршуватися з року в рік? Тут можна розпочати говорити про прогрес, про доречність цього поняття до нашого часу, але вкажемо лише, що автор продовжує вірити у це поняття і його концепцію.

Хоча унаслідок прогресу «світ не стає легшим», як помітила Геді Ламар (1914-2000), австрійсько-американська акторка та винахідниця, бо «з усіма цими новими винаходами... люди почали більше спішити. А поспіх – це не найкращий шлях; для всього потрібен час – для роботи, для гри, для відпочинку». У біографіях знаменитої акторки без подробиць зазначається, що «окрім кіно, Геді Ламар займалася наукою», але залишається загадкою, як Геді Ламар вдалося розробити технологію «стрибкоподібного перетворювання частоти», що надавала змогу на відстані керувати торпедами. Але ніби незаперечним є факт, що у серпні 1942 Ламар та її співавтор, авангардистський композитор Антейл отримали у США патент під номером 2292387 «Секретна система зв'язку (Secret Communication System)». Цей патент, хоча вчасно і не був оцінений як внесок у

розвиток науки, згодом став основою для зв'язку з розширеним спектром, що сьогодні використовується всюди, від мобільних телефонів до Wi-Fi та GPS.

У наш час, що інколи визначається як інноваційна доба, в якій і Wi-Fi під натиском безлімітного мобільного Інтернету і більш сучасних технологій бездротової передачі даних втрачає популярність і ризикує незабаром стати раритетною технологією, водночас, повідомляє Євроньюс, 4 млрд. людей світу живуть без поштових адрес, тому не можуть відкривати рахунки в банках або скористатися поштою. Таким людям, котрі живуть без поштових адрес, Євроньюс радить скористатися відповідним смартдодатком, що допоможе віднайти їх місце перебування (30.06.2015).

Видається, у час інноваційної доби, коли половина людства ще не має адрес, коли українське суспільство у ціннісній і управлінській катастрофі, філософія освіти повинна віднайти свій конструктивний початок, щоб допомогти вийти з пастки катастрофи особистості і суспільству як системі соціальних систем. Зрозуміло, для такого виходу потрібна політична воля. А якщо її немає і навіть на горизонті вона не бачиться? Інноваційна доба не нівелює визначення нашого часу як *liquid modernity* – «тягучої сучасності» Зигмунта Баумана, коли все розмито і немає кордонів між принципами та нормами, немає ні друга – ні ворога, ні миру – ні війни, ні закону – ні беззаконня; все змішується в час «постправди» (див. для прикладу про «гібридну війну» проти природної системи землеробства [3])...

Тоді вихід єдиний – кожному ставати філософом власної освіти, яка допоможе розв'язувати проблеми у суспільстві з гібридними проблемами і пануванням постправди.

Сьогодні популярно говорити про відродження антропоцентризму, утвердження синергетичного розуміння людиномірності розвитку, становлення екосистемних цінностей, постнекласичну методологію, основою якої вважається антропний принцип. Утім, варто було розглянути цей принцип не догматично, повторюючи аргументи його апологетів, а врахувати і протилежну точку зору, яку висловив, наприклад, Вольфганг Вельш у статті 2009 року «*Zur geistigen Situation der Zeit – ein Weckruf*» («Для духовної ситуації часу – дзвінок для пробудження»). Вельш вказує: «Антропний принцип повів у хибному напрямку. Перш, ніж світ розуміти з людини, потрібно розуміти людину зі світу – і це змінює всю гру: від відірваної від життя якості потойбіччя до мирського, від антропоцентризму – до світової структури, від ідіосинкразії до об'єктивності і від антропної вузькості – до дихання світу. Антропний

принцип відслужив свою мету. Новий спосіб мислення може прибувати».

Очевидно, найбільша проблема освіти – це повідомлення учням і студентам істини. Їм дається багато інформації і повчань, але не розкривається істина землі, життя, політики, людини, не повідомляється про складність життя, а тим, хто має цю складність, не надається відповідна допомога. Земля і істина, грішне і праведне, земля і небо, переростають у проблемні категорії філософії освіти: місто і село, дослідження і управління, географія і дорога; сад і біополітика; генографія і Гея; суспільство ризику і надійне суспільство; зміст освіти і класифікація наук, алфавіт та інновація; зрештою, любов і мудрість.

Із наростанням військових протистоянь і напружень у світі активізувалися «геофілософські» дослідження. Узагальнюючи версії поняття геофілософії, про неї можна говорити як про пошук людиною свого місця у світі та «території» для цього місця – як буквально, так і в переносному сенсі. Геофілософія – це певна суспільна чи індивідуальна концепція вирішення конфліктів у площинах істини і земного буття. Опис таких конфліктів віднаходимо у творі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні»: «Бо нігде немає правди... немає добра... і землі нема... пропала! ...А земля пропала – усе пропало... Без землі – життя нема!». Відчуження людей від правди і землі, викривлення земельних відносин у суспільстві, зокрема, примітивне існування в сучасній Україні Земельного кадастру – це все фактори, які породжують геофілософське невдоволення багатьох людей, що концентрується в агресивній поведінці. Таке геофілософське невдоволення відображено як у працях Ф.Т. Моргуна, так і його сина В.Ф. Моргуна [4; 5] Проведений ними аналіз антиномій землеробства, фізико-економічних ідей природного землеробства С. Подолинського, В. Вернадського, М. Руденка в контексті історії України мають важливе значення для дослідження у філософії освіти комплексу питань, які виявляються М. Гайдеггером у зв'язках категорій «aletheia» і «земля» в порівняльному аналізі понять «істина» і «не-істина» [1].

Творчість Ф. та В. Моргунів надає ґрунт для вибору категорії землі як основної чи навіть імпульсної або стартової категорії для побудови філософії освіти інноваційної доби і розвитку конструктивної земної освіти. Земна освіта розуміється як антитеза до абстрактних концепцій освіти, які базуються на розумінні світу з людини, тобто з абстрактних її концепцій, замість потрібного розуміння «людини зі світу», в якому земля як економічний ресурс

завжди дістається сильним, багатим, хитрим... Націоналізація чи приватизація землі – це все процедури, що порушують справедливість. Адже абстрактно кожному жителю планети належить частка її території, хоча б державної території. І кожний громадянин України (не згадуючи вже про його статус Громадянина Землі) по факту є орендодавцем своєї частки землі, 1,3 га землі, які по законодавству йому належать. Хоча насправді віртуальна ця земля фактично розподілена між усіма тими, хто має здатності її використовувати та отримувати зиск із тієї чи іншої частки – з орної землі, що зібрано в сучасні латифундії, з лісів, які по-хижацьки вирубують і продають за кордон або добувають у них бурштин.

Космічна освіта для нас ще занадто далека. Ми не навчилися жити як люди. Але враховуючи, що філософське мислення є мислення на межі, то теорія космічної освіти як граничної форми освіти має розвиватися як аристократичне мистецтво. Нам же має допомогти земний примітивізм знаходити людині своє місце на землі та територію для нього, звичайно, потрібно це робити з урахуванням проблем і перспектив космосу, але людині, плоті від землі, украй важливо сьогодні навчитися конструктивно розбудовувати свою екосистему рідної хати і вишневого садка біля неї.

Світ не стає легшим... і йому не потрібна ідеальна солодка філософія освіти, яка вважає, що з інноваційністю доби стає легше навчатися. Філософія освіти має навчати якнайменше витратити свого часу на працю, як її інтенсифікувати.

Філософії освіти за критерієм наростання міри конструктивності філософських ідей, які характеризують різні підходи до навчання, можна класифікувати на п'ять загальних філософій освіти, на які викладачам варто посилатися в цілях розвитку їхніх заяв про філософію викладання.

За конструктивністю своїх ідей філософії освіти можна розташувати від найменш конструктивної до найбільш конструктивної у такому порядку: есенціалізм, переніалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, соціальний реконструкціонізм. Наведемо хрестоматійну характеристику цих напрямів, запозичуючи її з сайту [6].

Основними «гравцями» *есенціалізму* вважаються Вільям Беглі, Arthur Bestor, Ерік Дональд Хірш / E.D. Hirsch. Есенціалістська філософія освіти стверджує, що школи і викладачі повинні прагнути прищепити традиційні інтелектуальні та моральні цінності студентам і зосередитися в основному на «основних» академічних предметах (наприклад, читання, історія, математика, природничі науки або

письмо). Ця мета полягає в тому, щоб гарантувати, що колективна мудрість і академічні знання передаються систематично від вчителя до учня з метою підготовки студентів бути продуктивними членами суспільства. У центрі філософії есенціалізму є вчитель, роль якого полягає у встановленні влади над усім, що відбувається у процесі навчання, у якому студенти є пасивними учасниками. Есенціалісти вважають, що студенти повинні навчатися працьовитості, дисципліни і поваги до правил.

**Переніалізм** (англ. Perennialism) є філософія освіти, яка фокусується на неминучості тем і ідей західної цивілізації, мистецтва, історії, «Великих книг» – творів літератури, які були визнані важливими для створення західної культури. Ця філософія стверджує, що ідеї, знайдені у Великих книгах, повинні бути в центрі уваги навчальної програми. Переніалізм розвивали Аллан Блум, Мейнард Хатчинс, Мортімер Адлер. Викладач перебуває у центрі філософії переніалізму, який є відповідальним, щоб гарантувати, що студенти отримують культурну грамотність і дізнаються про найбільші досягнення в певній галузі. Переніалісти вважають, що це може бути досягнуто за допомогою спрямовування студентів у дискусії і оцінювання їхніх знань шляхом тестування.

**Прогресивізм** в освіті (Джон Дьюї, Френсіс Паркер) характеризується акцентуацією студента на активний, емпіричний шлях здобуття освіти. Прогресисти вважають, що процес навчання коріниться в питаннях учня, які виникають у нього через переживання світу. Прогресивізм є особистісно-орієнтована філософія, за якою ефективні прогресивні викладачі забезпечують досвід і умови, що сприяють навчанню на практиці. Зміст навчальної програми є похідним від студентських інтересів і питань; студенти відіграють велику роль в ухваленні рішень про їхню освіту. Прогресивісти-викладачі використовують науковий метод в їхньому навчанні і заохочують демократизм у рамках навчання.

**Екзистенціалізм** (Жан-Поль Сартр, Серен К'єркегор) є особистісно-орієнтована філософія. Ідеї, що проводяться цією філософією освіти, знаходяться в опозиції до есенціалізму. Екзистенціалізм в освіті відкидає стандартну навчальну програму і тестування на користь відкритого діалогу зі студентами, в якому дії історичних осіб і реакції студентів на представлений зміст знаходиться в центрі уваги. Як і у прогресивізмі, вітається навчання як процес відкриття. Проте, екзистенціалісти більше прагнуть зосередитися на самопізнанні студента в рамках інтелектуальних розвідок поглибленого змісту. Викладач виступає як посередник, щоб



надати їм можливість досліджувати свої думки і свої знання, а не спрямовувати студента в тому чи іншому напрямку. Мета екзистенціальної освіти для студентів – формувати свої власні, справжні думки з різних питань.

**Соціальний реконструкціонізм** (Пауло Фрейре, Джордж Коунт) – це філософія освіти, яка навчальний заклад сприймає як середовище для реалізації соціальних змін і вирівнювання складних соціальних нерівностей. Навчальний план фокусується на досвіді студента і прилученні до соціальних дій з вирішення реальних проблем, як-от: насильство, голод, міжнародний тероризм, інфляція, нерівність. Центральне місце в цій філософії належить поняттю праксису, ідеї, що дії, засновані на нормальних (здорових) теоріях і цінностях можуть реально змінити ситуацію у світі. Стратегії для вирішення спірних питань (зокрема, в соціальних науках і літературі), запит, діалог, а також плюралізм точок зору є головними. Навчання на основі потреб громади і відкриття світу в класі також є загальними стратегіями. Соціальний реконструкціонізм є студенто-центрованою філософією.

В Україні чіткого поділу на такі філософські течії не спостерігається. Філософія освіти в Україні перебуває в амбівалентному процесі наближення до горизонту і водночас віддалення від нього. Хоча можна виокремити декілька шкіл філософії освіти в Україні, передусім, київську (В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень), харківську (М.Д. Култаєва), дніпропетровську (М.І. Романенко), «космічну» О.О. Базалука, одеську тощо, але чіткого концептуального фокусу в цих школах за наведеним зразком ракурсу конструктивності поки що не помітно.

Які ж відкриття нам надає українська філософія освіти? Оцінка її вимагає наукознавчої статті про філософію освіти, дисципліну, що з'явилася за часів незалежності, і яка представлена десятками докторських і більше сотні кандидатських дисертацій. Але, мабуть, ми є свідками парадоксального розвитку: *чим успішніша філософія освіти, тим більш катастрофічна наша освіта.*

Проблема взаємозв'язку теорії і практики – ось параметр для оцінки конструктивності та розвитку як соціальних систем, так і філософії освіти. Поки що, здається, філософія освіти без належної диспетчеризації існує сама по собі, як і педагогіка, зокрема, а теорія і практика постають як два незалежні процеси. Педагоги, які ближче до практики, ніж філософи освіти, не помічають представників філософії освіти, а філософи освіти нерідко не ставлять собі завдання знайти щось у своїх колег-педагогів.

Отже, щоб підвищувати міру конструктивності філософії освіти у часи інноваційної доби і «тягучої сучасності» необхідний розвиток філософії земної освіти, що базується на розумінні людини зі світу, і надаватиме особистості конструктивні методи розв'язування реальних проблем її життєдіяльності. Перспективним шляхом розбудови земної освіти та її філософії є освоєння ідейного багатства праць агроєколога Федора Моргуна та психолога Володимира Моргуна, що фокусуються навколо проблем психологічної екології та екологічної психології багатовимірної особистості.

### *Література*

1. Мирошников О.А. Категории «алетейя» и «земля» в философии М. Хайдеггера / О.А. Мирошников // Культура народов Причерноморья. – 2013. – № 254. – С. 213-216.
2. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
3. Моргун В.Ф. Психохірургія наклепів / В.Ф. Моргун // Моргун Ф.Т. Правда про кривду / Ф.Т. Моргун, М.Т. Юрченко / [укладач, автор передмови та додатку В.Ф. Моргун]. – Полтава: Дивосвіт, 2009. – С. 81-142.
4. Моргун В.Ф. Антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу / В.Ф. Моргун // Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Зб. матеріалів IV Всеукраїнських Моргунівських читань з міжнародною участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В.І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П.В. Писаренко, М.М. Опара, В.Ф. Моргун. – Полтава: Дивосвіт, 2014. – С. 99-104.
5. Моргун В.Ф. Физико-экономические идеи природного земледелия С. Подолинского, В. Вернадского, Н. Руденко и опыт Ф. Моргуна по ускорению их внедрения в Казахстане, Украине и России // Фізико-економічні засади збалансованого розвитку агросфери (до 150-річчя від дня народження В.І. Вернадського). Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11 квітня 2013 р.) / відп. ред. Ю.О. Лупенко. – К. : ННЦ «ІАЕ», 2013. – С. 131-140.
6. Developing Your Teaching Philosophy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://media.tcc.fl.edu/webcourses/ctll/Developing\\_Your\\_Teaching\\_Philosophy/index.html](http://media.tcc.fl.edu/webcourses/ctll/Developing_Your_Teaching_Philosophy/index.html).

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЧАСУ ЖИТТЯ**

Проблема особистісної організації часу – це проблема якості життя у всій повноті його аспектів. Оптимальність організації часу – це проблема рівня освіти і освіченості, доступності людині всіх багатств людської культури, засвоєння яких, також потребує часу. Практичне оволодіння часом є головною складовою у загальній структурі часової організації особистості. Людина активно збагачує свою соціальну сутність, творчо перетворює минулий досвід, долає вузькість або обмеженість теперішнього, структурує і регулює у часі поточну діяльність, здібна передбачити майбутні події й уявляти їх, як актуальні.

Оскільки зміст і форми життєдіяльності людини опосередковані просторово-часовим континуумом «образу світу», можна припустити, що і пізнання особистості, яке пов'язане з самопізнанням і розвитком самосвідомості, і всі види її діяльності формуються, розвиваються й вдосконалюються в часі. Вони мають часову структуру, часові параметри становлення, впорядкованості й регуляції по всій системі взаємодіючих компонентів.

Отже, час є важливим компонентом орієнтації людини в світі, одним із резервів психічної організації особистості, її самореалізації в соціумі, регулятором ефективного функціонування особистості в життєвому просторі. Час можна розглядати як індивідуальну здібність особистості до самоорганізації, до регуляції діяльності, як її енергопотенціал в умовах дефіциту часу. В цьому контексті здібність до самоорганізації часу забезпечує своєчасність, ритмічність і послідовність зміни життєвих циклів, тобто, визначає продуктивність і оптимальність життєдіяльності людини. Ставлення людини до використання свого часу є важливим показником її життєвих установок, прагнень усвідомлюваних і неусвідомлюваних потреб. Ставлення до часу – це ознака, яка характеризує спрямованість особистості. Приналежність часу суб'єкту означає «використання» часу самою особистістю – організацію, регуляцію, планування.

Проблема організації часу життя вперше була сформульована В.Я. Ляудіс [3] у руслі генетичних досліджень пам'яті людини. Її концепція пам'яті, як регулятивної властивості особистості, визначає організацію часу як послідовну систему актів: організація часу дії → організація часу діяльності → організація часу життєдіяльності. На останньому рівні організація часу життя постає як динамічна система смислової організації діяльності стосовно минулого і майбутнього часу життя людини, смислів її існування і творчої самореалізації, тобто, становлення часу як моральної цінності.

У психологічній літературі часова самоорганізація життя визначається як узгодження в часі різних форм людської активності й діяльності, зміни й розвиток особистості, її періодизація й систематизація згідно індивідуальних цінностей, соціальних вимог і природних можливостей. Варто розмежовувати об'єктивну організацію часу життя й суб'єктивну. До складу першої входить природна організація у часі і просторі різних фізіологічних, біохімічних, нейрофізіологічних й інших процесів у мозку і організмі людини; просторова організація суспільного життя (різні види професійної, суспільної та іншої діяльності). Суб'єктивна організація часу життя – специфічні форми психічного відображення й способи психологічного опосередкування й особистісної регуляції форм і способів об'єктивної організації часу життя.

Аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що самоорганізація часу життя особистості є її структурним компонентом, складовим елементом її психічної організації, а, отже, вона будується і здійснюється згідно психологічних закономірностей.

Індивідуальну здібність до організації часу можна розглядати як здібність до планування, до визначення послідовності операцій у часі. Здібність до організації часу є ціннісним упорядкуванням життя, її подій, етапів.

Серед особистісних часових здібностей самоорганізації науковці (К.О. Абульханова-Славська, Т.М. Березіна [1], А.К. Болотова [2], В.Ф. Моргун [4], С.Л. Рубінштейн та ін.) виокремлюють наступні: 1) планування, яке полягає у визначенні і впорядкуванні цілей, підцілей і завдань власної діяльності відповідно до значимих критеріїв; 2) поточний контроль, який забезпечує регуляцію часових витрат особистості; 3) прогнозування, що виконує функції співвіднесення у часі і супідрядності намічених цілей і завдань, визначення нових цілей на основі даних поточного контролю; 4) виконавчий контроль, мається на увазі постійна і кінцева перевірка і корекція організації часу життя.

Науковці єдині в тому, що оптимальна форма прояву здібності до саморегуляції часу – це організація життя як єдиного цілого, самостійне визначення життєвих періодів, занять, їх послідовності і смислової ієрархії. Найвищий рівень розвитку цієї здібності означає, що динаміка життя починає залежати від її суб'єкта, темпів і характеру його розвитку. Здібність до самоорганізації забезпечує своєчасність, ритмічність, послідовність життєвих циклів, визначає продуктивність і оптимальність життєдіяльності людини.

### *Література*

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Болотова А.К. Психология организации времени: учеб. пособ. для студ. вузов / А.К. Болотова. – М.: Аспект Пресс. – 2006. – 254 с.
3. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 253 с.
4. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К.-Полтава, 2015. – № 2. – Ч. 1. – С. 23-44.

УДК 159.922.7 : 316.6

**КОВАЛЕВСЬКА Наталія Володимирівна,**  
*доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

## **СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Постановка проблеми.** Тенденції останнього тисячоліття спонукають науковців до глибинного аналізу проблеми соціалізації людини в сучасному світі. Виокремлені об'єктивні, характерні для дошкільного дитинства умови соціалізації вказують на залежність розвитку особистості від середовища. У сучасній соціокультурній ситуації пріоритетною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціально-особистісного розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності і компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя й довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності.

© Н. Ковалевська, 2017

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед учених, які розглядали проблему соціалізації, слід назвати Б. Ананьєва, Е. Еріксона, Р. Бернса, С. Рубінштейна, Г. Тарда та ін.

Окремі психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей розкрито в працях І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, М. Лісіної, О. Леонт'єва, В. Мухіної, А. Петровського, І. Печенко.

Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації дітей дошкільного віку займають праці Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Н. Лисенко, Н. Побірченко, Т. Поніманської, І. Рогальської-Яблонської, С. Савченко та ін.

**Мета статті** охарактеризувати складові середовища соціалізації дитини дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначав О. Леонт'єв, дошкільне дитинство є початком фактичного становлення особистості, розвитку активності як чинника світопізнання, засвоєння соціального досвіду поколінь, видів і способів практичної діяльності. Саме завдяки віковим особливостям цього вікового періоду – емоційній чутливості дітей, допитливості, здатності до наслідування – створюються сприятливі умови для формування особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на впровадження у практику компетентнісного підходу до особистості, згідно з яким найважливішим завданням сучасного дошкільного закладу є навчання дітей науки життя, турбота про життєздатність дитини, збагачення її навичками практичної діяльності. Соціальна компетентність досвідчує зрілість дошкільника як соціальної особи [1, с. 6–19].

Соціалізація як процес освоєння дитиною правил і норм, необхідних їй для нормального функціонування в суспільстві, здійснюється різними шляхами: стихійно, в результаті несанкціонованих впливів, поза планами і контролем дорослих; у ході відносно спрямованого і контрольованого батьками і педагогами процесу; внаслідок самовиховання (бажання і здатності дитини змінюватися на краще, позбуватися певних вад, оволодівати вміннями, долаючи перешкоди) [3].

Результатом соціалізації дошкільника є соціалізованість – сформованість у загальному вигляді рис і соціальних якостей, які дають дитині змогу почуватися комфортно серед людей, орієнтуватися в людському довкіллі, вибірково ставитися до нього, визначатися зі своїми пріоритетами та статусом. До характеристик

зростаючої особистості, які засвідчують успішну соціалізацію, відносять:

- здатність дитини проявляти гнучкість, змінювати свої ціннісні орієнтації, якщо це доцільно;
- уміння збалансовувати власні інтереси і вимоги своєї соціальної ролі;
- вибіркове ставлення до соціальних ролей, надання переваг деяким з них;
- не лише орієнтація на конкретні вимоги, а й розуміння елементарних моральних цінностей.

Поняття «соціальне середовище» не має однозначного тлумачення. За визначенням Р.Павелкова, соціальне середовище становить єдність таких складових: макросередовища (суспільства як певної соціально-політичної, соціально-економічної та ідеологічної системи), мезосередовища (національно-культурних, соціальних особливостей регіону), мікросередовища (безпосереднього середовища життєдіяльності дитини: сім'ї, сусідів, групи однолітків, культурних, навчально-виховних закладів). У різні періоди дитинства ці складові соціального середовища значною мірою впливають на соціалізацію дітей дошкільного віку [4, с. 42].

Першим природним чинником соціалізації для дитини виступає сім'я, яка протягом усього життя є тим мікросередовищем, на тлі якого відбувається особистісне зростання людини.

Сім'я як персональне середовище розвитку – один із найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже воно (середовище) зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. На думку науковців, соціально-позитивний чи негативний вплив сім'ї залежить від числа параметрів, з-поміж яких: соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім'ї; соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками; техніко-гігієнічний – особливості способу життя (І. Гребенніков, С. Литвиненко, В. Ямницький та ін.).

За концепцією дошкільного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, сучасний дошкільний навчальний заклад має стати «інститутом соціалізації», призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну і соціальну компетентність дитини від народження до шести–семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувані ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Сьогодні дошкільний навчальний заклад перестає

бути «школою для маленьких» і поступово перетворюється на справжній «інститут соціалізації», основне призначення якого – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною, життєво вправною, життєрадісною.

Сучасні дослідники наголошують, що значущим фактором соціалізації в цьому соціальному середовищі є дитяче співтовариство. Спільні види діяльності, які виникають під час взаємодії дітей дошкільного віку виробляють у дитини необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні та водночас відстоювати власні права, співвідносити власні інтереси із суспільними [2, с. 119].

Вихователь – практик В. Душина зазначає, що дитяча субкультура це – це динамічне соціальне, психологічно-культурне автономне утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом [3].

**Висновки.** Отже, соціальне середовище може як сприяти процесу соціалізації, так і стримувати її. За умови відповідності соціального середовища соціальним потребам дитини, процес соціалізації дитини відбувається ефективно. У випадку несприятливих впливів соціального середовища процес соціалізації дитини хоча й відбувається, але при цьому набуває рис нестабільності, соціальної малоцінності, навіть злочинної спрямованості. Тому дитина успішно пройде всі етапи соціалізації за наявності відповідного соціального середовища, цілеспрямованого виховання і навчання.

### *Література*

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гаврик Н.В. та ін.; за заг. ред. Гаврик Н.В. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Душина В. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури / В. Душина. – Харків, 2012. – 69 с.
4. Павелків Р.В. Дитяча психологія: навч. посібник / Р.В. Павелків, О.П. Цигикало. – К.: Академвидав, 2008. – 431 с.



**КОВАЛЕНКО Олена Григорівна,**  
*доцент кафедри психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка,  
доктор психологічних наук, доцент*

## **ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ ВІКУ ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ В КОНТЕКСТІ БАГАТОВИМІРНОЇ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Розглядаючи розвиток людини протягом життя у психології традиційно увага приділяється періодам дитинства та юності, які є досить короткочасними порівняно з іншими етапами, але протягом них зосереджені найкардинальніші зміни у розвиткові особистості. У той час, як період дорослості – найтриваліший у життєдіяльності людини недостатньо охоплюється увагою сучасними вітчизняними психологами. Особливої уваги потребує розвиток особистості у віці пізньої дорослості (у літньому віці, у старості).

Пізню дорослість (поважний вік) В. Ф. Моргун, автор моністичної концепції багатовимірного розвитку особистості пов'язує із самодіяльністю особистості, де домінують такі види діяльності, як наставництво, спогади і самообслуговування [2, с. 261]. Особистість, на його думку, – це людина, котра активно опановує й свідомо перетворює природу, суспільство й саму себе [5]. Як окремі, але діалектично взаємопов'язані інваріанти структури особистості він розглядає просторово-часові орієнтації, потребнісно-вольові переживання, змістовну спрямованість діяльності, рівні опанування діяльності, форми реалізації діяльності [6, с. 354-378].

Просторово-часові орієнтації характеризують спрямованість особистості в минуле, у сьогодення або в майбутнє й зумовлюються відношенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості. У віці пізньої дорослості цей інваріант виявляється у вирішенні задач минулого; у тому, чи попереднє буття не заважає теперішньому життю людини; у її спрямованості на майбутнє і в перспективах; у суперечностях між «молодими та зрілими» бажаннями і прагненнями старіючої людини та погіршенням функціональних можливостей її організму. Цей інваріант є базовим у структурі особистості на думку Моргуна.

Потребнісно-вольові переживання особистості виявляються в емоціях і естетичних почуттях і характеризують потреби, мотиви,

особистісні смисли, цілі, установки. Такі переживання можуть бути позитивними (піднесеними, прекрасними), амбівалентними (трагічними, комічними) і негативними (негідними, спотвореними). Вони зумовлюються задоволенням потреб особистості різних рівнів. У пізньому віці цей інваріант виявляється в характеристиках емоцій та почуттів, що переважають у старіючої людини, яка може перебувати у стані тривожності й депресії або розради. Вона може отримувати задоволення від спілкування з друзями або бути в розпачі через втрату.

Змістовна спрямованість діяльності особистості відповідає усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності і за змістом складається з таких видів: спрямованість на предметно-знаряддево-результативне перетворення природи (праця), спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання й перетворення інших людей (спілкування), спрямованість на перетворення способів власної активності (гра, ритуал), спрямованість на перетворення самої себе (самодіяльність). Змістовна спрямованість особистості зумовлюється перетворенням особи з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб. Тобто така спрямованість характеризується різним рівнем ініціативності й активності людини. У поважному віці цей інваріант виявляється в діяльності людини – у продовженні її професійної діяльності, у спілкуванні з іншими, у самообслуговуванні тощо. Літня людина може бути спрямованою на обробіток присадибної ділянки, її може зацікавлювати сам процес або/і результат цього (отримані плоди). Діяльність літньої людини може виявлятися й у спілкуванні з сусідами на буденні теми або/і в передачі їм свого досвіду (наприклад, з обробітку присадибної ділянки). З певними ритуальними й ігровими діями (наприклад, перебрати газети після обіду, піти на рибалку або грати в шахи) може бути пов'язана змістовна спрямованість людини цього віку. Обслуговування себе, особливо у досить пізньому періоді життя також може складати зміст діяльності людини.

Рівнями опанування діяльності є навчання (передача досвіду), відтворення діяльності особистістю, учіння як надситуативна пізнавальна активність, творчість як вищий рівень опанування діяльності. Такі рівні визначаються вирішенням суперечності між інтеріоризацією соціального та екстеріоризацією індивідуального досвіду. У віці пізньої дорослості цей інваріант виявляється в наставництві, передачі власного досвіду іншим, в опануванні нової для себе діяльності (відвідуючи різні гуртки, літні люди навчаються

художньої майстерності, іноземних мов, роботі в мережі Інтернет тощо), у вдосконаленні себе в певній діяльності (у складних власних роботах літній різьбяр має можливість виявити свою творчість, майстерність) і т. ін.

Формами реалізації особистістю діяльності є моторна (матеріальна), перцептивна, мовна, розумова (рефлексивна). Вони зумовлюються вирішенням суперечності між підсвідомістю й свідомістю людини. У поважному віці цей інваріант виявляється в результатах матеріальної й нематеріальної діяльності людини – певний виріб, вирощена квітка, створений вірш, опанована мова, прочитана іншим лекція, узагальнення, можуть ставати продуктами діяльності літньої людини.

Отже, людина, яка зберігає свою самобутність і в пізньому віці активно опановує й свідомо перетворює природу, суспільство й саму себе. Співвідношенням різних її проявів, інваріантів (просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових переживань, змістовної спрямованості діяльності, рівнів опанування діяльності, форм реалізації діяльності) визначається свобода самовизначення літньої особистості в її учинках і міра відповідальності за їхні наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням. Вищезгадані інваріанти особистості зумовлюють те, чим, де, як, чому займається старіюча людина і чи усвідомлює вона результати своєї діяльності.

Такий погляд Моргуна у контексті авторської моністичної концепції багатовимірного розвитку особистості став одним із важливих (слід за теоріями академіків І.Д. Бега і С.Д. Максименка [1; 4]) в обґрунтуванні особистісно-комунікативного підходу автора в дослідженні старіючої особистості, відповідно до якого особистість розглядаємо як суб'єкт суб'єкт-суб'єктного спілкування та свідомої діяльності, що становить динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей (когнітивних, комунікативних, регулятивних). Така система залишається водночас динамічною й стійкою, що дозволяє їй саморегулюватися й самовдосконалюватися. Розвиток особистості як системи у віці пізньої дорослості зумовлюється її минулим, але спрямований у майбутнє. Тому можна твердити, що, по-перше, особливості літньої людини є наслідком її попереднього існування (способу життя, впливів на неї), по-друге, людина в цьому віці має виявляти активність, зокрема, через спілкування та різноманітні види діяльності. Важливим чинником, який зумовлює весь процес розвитку особистості в пізньому віці, є міжособистісне спілкування, у

результаті якого формуються емоційні стосунки людини з людиною [3].

Особистісно-комунікативний підхід дає можливість визначати основні умови, методи та методики діагностики різних компонентів психічної діяльності багатовимірної особистості у віці пізньої дорослості.

### *Література*

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Дзюба Т.М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології: навчальний посібник / Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко ; за ред. проф. В.Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 264 с.
3. Коваленко О.Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку : психологічні аспекти : монографія / О.Г. Коваленко. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 456 с.
4. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 592 с.
5. Моргун В.Ф. Особистість та її становлення: спроба наукового моделювання / В.Ф. Моргун // Зелюк В.В. Особистість в освіті : парадигма культури [Текст] : монографія / В.В. Зелюк, В.Ф. Моргун, Т.А. Устименко. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. – С. 27–35.
6. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.

**КРИУЛИНА Александра Александровна,**  
*профессор кафедры методики, педагогики и психологии  
профессионального образования Курского  
государственного университета (РФ),  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент  
Международной академии психологических наук*

## **ВЛАДИМИР МОРГУН В УКРАИНО-РОССИЙСКОМ ДИАЛОГЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ИЗ КУРСКА**

Учитывая юбилейный характер семинара, научный жанр данных тезисов автор относит к описательной истории психологии, а форму – к рубрике: «Из переписки с друзьями».

С Володей Моргуном, который был на курс старше, нас познакомила в далеком 1970 году Елена Семеновна Махлах (ученица Л.И. Божович), руководитель студенческого научного кружка по социальной психологии (тогда еще и кафедры такой на факультете психологии МГУ не было).

Как-то моя однокурсница сказала: одно то, что мы выпускники факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова – вечный повод для гордости (но он же и повод для затаенной зависти тех, кто МГУ не оканчивал). А те, кому достались в научные руководители *МЭТРЫ ПСИХОЛОГИИ*, вообще, как выразилась она, должны ощущать себя на пьедестале (тут она, конечно,хватила через край). Хотя не каждый может признаться, как Владимир Моргун, что его кандидатской руководила ученица П.Я. Гальперина, тогда заведующая кафедрой педагогической психологии, а теперь академик РАО, Нина Федоровна Талызина. Эту же мысль *о профессиональном достоинстве* ученого проводит и наш профессор А.С. Чернышев: кандидату наук не пристало бегать по коридорам университета, а надо вышагивать гордо и степенно.

Недавно перечитала статью 1992 года [3], которую в дарственной надписи ты назвал обзором своей будущей докторской. Обнаружила удивительную вещь. Ты в этой статье обсуждаешь очень важную методологическую проблему *о двух подходах в исследовании многомерной личности: номотетическом (объяснительно-*

*аналитическом) и идиографическом (уникально описательном).* В российских публикациях эта проблема появилась на 10 с лишним лет позже: в 2005 году в книге пермского психолога Л.Я. Дорфмана «Методологические основы эмпирической психологии» (с. 192-195, со ссылками на западных авторов) и в 2012 году в статье О.Г. Носковой (профессор кафедры психологии труда МГУ) в юбилейном сборнике ИП РАН, часть 1. Согласно со всеми авторами – второй подход с трудом приживается как у нас, так и за рубежом: индивидуальность личности похоронена под статистикой межгрупповых различий. Вместе с тем необходимо вспомнить о двух книгах А.Р. Лурия: «Маленькая книжка о большой памяти», «Потерянный и возвращенный мир». Есть все основания считать их показательным примером реализации именно идиографического подхода.

Прими еще раз от меня глубокую благодарность за качественный *научный обзор проблем развития личности и твою гипотетическую модель ее периодизации в зрелых возрастах.* Оба научных продукта пользуются спросом до сих пор в таких дисциплинах, как «Возрастная психология» и «Психология развития». Поэтому два фрагмента из книги включила в свою хрестоматию [4; 5]. В учебное пособие вошли также работы других известных авторов: Я.Л. Коломинского, Р.С. Немова, Б.П. Никитина, Б. Ничипорова, Эды Ле Шан. Книге присвоен гриф: «Рекомендовано Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших педагогических учебных заведений». Я сторонница того, что классический материал – грех пересказывать, поэтому в свое время подготовила и издала 4 хрестоматии (все с министерским грифом): кроме названной, еще «Психология женщины», «Цвет в нашей жизни», «Труд есть жизнь». Каждая из них посвящена конкретным людям, сыгравшим большую роль в моей судьбе.

...Возможно, П.Я. Гальперин прав в своей реплике, которую ты услышал на его юбилее, что он самый большой в мире... бихевиорист!? [6, с. 25]. Только как это теперь проверить? *Сейчас на всех полях психологических «баталий» побеждает плюрализм (многомерность!) концепций, теорий, парадигм.* И это закономерно, если вспомнить представление Н.И. Непомнящей о предмете психологии. Она описала триаду категорий: личность, поведение, сознание. Изобразила их с помощью пересекающихся кругов Эйлера и пространство пересечения объявила предметом психологии. Не согласиться с ее подходом трудно. Тем самым она сделала

продуктивную попытку примирить представителей когнитивного подхода, бихевиористов и гуманистов-персонологов.

Мне в большей мере импонирует философская категория «человек», которую я использовала в своей докторской диссертации [1; 2]. Аргументом послужила точка зрения философа В.М. Розина о необходимости «создать условия для развития просто человека: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех частей человека, которые мы еще не увидели» [8, с.10].

Отдельное спасибо за брошюру «*Истории с великими, или Психологи тоже шутят*» [6]. Мне она понравилась, навеяла воспоминания о великих Учителях психологии студенческих лет. Ты молодец, что все это собрал и издал. Заинтересует ли она наших студентов-психологов? Затрудняюсь сказать, так как с первых дней моей работы в Курском университете меня от психологов... отлучили. Похоже, что навсегда. И всех других психологов с базовым психологическим образованием тоже отлучали. Возможно, с той целью, чтобы никто из будущих психологов не понял, что их обучают не совсем психологи, а, в принципе, хорошие люди, но с дипломами учителей истории, физики, математики, литературы, иностранного языка. В определенный период времени создали при Курском университете Институт педагогики и психологии, на работу в который не пригласили... никого с базовым психологическим образованием (?!).

Эта история напомнила факт, отмеченный еще в прошлом веке В.П. Зинченко. В одной из статей он с грустью констатировал, что число психологов, не имеющих базового психологического образования, уже давно превысило количество тех, кто его получил. На одной из конференций в Москве он сетовал, что ему не по душе возглавлять экспертный Совет ВАК по психологии и педагогике, так как поступает много диссертаций низкого качества. Похоже, что соискатели таких работ прошли точку невозврата к большой науке. Поэтому душевные силы и энергию он продолжал вкладывать в написание классических монографий и статей. Названному «информационному потоку» пытался противостоять и Д.И. Фельдштейн, но слишком велико сопротивление определенных кругов. Ушли из жизни мэтры. Кто теперь будет отстаивать науку психологию, трудно сказать?

Спасибо за книгу киевлянина В.В. Рыбалка (кстати, тоже выпускник МГУ!) – в главе о твоей теории отражены все грани многомерного подхода. Полностью разделяю твою оценку, что эта

книга – «потрясающий фолиант». Более того, считаю ее своего рода *энциклопедией по избранной автором проблеме теорий личности* [9]. А в России с этим пособием не знакомы, хотя ему цены нет.

Мне искренне жаль, что ты до сих пор не защитил докторскую (прости, если это соль на рану). Чинопочитание никуда не делось, и зарубежная психологическая наука (за исключением Курска! – шутка) рискует остаться без твоей замечательной «многомерной теории личности», проработанной всесторонне, глубоко, с особой любовью и тщательностью\*.

Спасибо за новые статьи и книги на украинском языке, которые передала своему докторанту (ты с ним знаком – Вадим Челпанов). Его сводный брат поможет с их переводом (достаточно хорошо владеет украинским языком). Кстати, В.Б. Челпанов в своей преподавательской практике обращается к материалам из книги *«Делинквентный подросток»* (в соавторстве с К.В. Седых) [7]. В лекциях и на практических занятиях по психологии я тоже активно использую фрагменты этой книги, которые актуальны и сегодня: вашу совместную типологию деструктивного поведения (с. 96); содержательное описание подростковых группировок (Седых, с. 102). Большим твоим вкладом в психологическую науку считаю обобщение 36 видов бессознательных защитных механизмов психики на основе многомерной структуры личности (с. 79), классификацию криминальных типов личности (с. 91), многомерную типологию методик психодиагностики (с. 111).

Диалог продолжается...

P.S. Из Лондона на юбилей 50-летия факультета психологии МГУ (8-9.12.2016) прилетала Н.Ф. Талызина в сопровождении дочери, которая помогала ей передвигаться на инвалидной коляске. У Нины Федоровны (в ее-то 93 года!) гордая осанка, глаза молодые, осмысленный и заинтересованный взгляд, чего не хватает многим психологам нового поколения. Надо отдать должное – она и в коляске восседала, как королева!

### *Литература*

1. Криулина А.А. Профессиональная культура и система психологической подготовки учителя: Макроэргономический подход. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.03 – Психология труда. Инженерная психология. Эргономика. – М., 1996. – 60 с.
2. Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства. – М.: PerSe, 2003. – 192 с.



3. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
4. Моргун В.Ф. Периодизация психического развития личности в детском возрасте (из кн.: Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 45-55 / 84 с.) // Хрестоматия по возрастной психологии / автор-составитель А.А. Криулина. – Курск: Курскинформпечать, 1996. – С. 27-37 / 136 с.
5. Моргун В.Ф. Гипотетическое построение периодизации развития зрелой личности в ходе жизни (из кн.: Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 55-65 / 84 с.) // Хрестоматия по возрастной психологии / автор-составитель А.А. Криулина. – Курск: Курскинформпечать, 1996. – С. 38-47 / 136 с.
6. Моргун В.Ф. Історії з великими, або Психологи теж жартують. – Полтава: Дивосвіт, 2015. – 40 с. (См. также: Моргун В.Ф. Истории с великими, или Психологи тоже шутят // Онлайн журнал «Good psychologist» («Хороший психолог»). – Полтава, май-октябрь 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://good-psychologist.info> ).
7. Моргун В.Ф., Седых К.В. Делінквентний підліток. Учебное пособие по психопрофилактике, дигностике и коррекции отклоняющегося поведения подростков для социальных педагогов, студентов педагогических, психологических, юридических специальностей, интернов-психиатров. – Полтава, 1995. – 161 с. (От редакции: см. также новое дополненное издание этой книги: Седих К.В., Моргун В.Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. – 2-е вид., доп. – К.: Видавничий дім «Слово», 1915. – 272 с.).
8. Розин В.М. От традиционной парадигмы образования к новой // Техническая эстетика. – 1990. – № 6. – С.10-12.
9. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие.– Житомир: Изд-во ЖГУ имени И. Франко, 2015.–872 с.

---

**От редакции:** следует добавить, что разработки В. Моргуна также используются: *московскими психологами и педагогами*, они включены в пособие «Учителям и родителям о психологии подростка» (Г. Аракелов), в сборник «Мотивация учения» и энциклопедический словарь «Психология общения» (академик РАО А. Бодалев), в «Атлас по психологии» (М. Гамезо, И. Домашенко), в учебные пособия «Психология семейных отношений» и «Психология современной семьи» (С. Ковалев), в плеяду педагогических журналов Издательского дома «Народное образование»

(А. Кушнир, А. Остапенко), в сборник статей «Новое в психологии» и журнал «Вестник МГУ. Сер. 14: Психология» (академик АПН СССР А.Н. Леонтьев), в «Психологический журнал» (академик АПН СССР Б. Ломов), в «Хрестоматию по возрастной психологии» (академик РАО В. Мухина, А. Хвостов), в сборник статей о любви и семейной жизни «А счастье так возможно...» (Е. Мушкина), в «Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы» (член-корреспондент РАО П. Пидкасистый, Л. Фридман, М. Гарунов), в журнал «Вопросы психологии» (академик АПН СССР А. Смирнов, академик РАО А. Матюшкин и Е. Щедрина), в сборник научных статей «Психологические основы программированного обучения» (академик РАО Н. Талызина), в «Психологический справочник учителя» (Л. Фридман, И. Кулагина); *доктором психологии в Новосибирске* – в сборник «Исследование мотивационной сферы личности» (академик Международной Академии наук педагогического образования В.Г. Леонтьев); *докторами педагогики: в Нижнем Новгороде* (профессор А.А. Фролов) – в монографии «А.С. Макаренко в США, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ»); *в Краснодаре* (академик Российской академии социальных наук А. Остапенко) – в монографии «Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии», в научном сборнике «Исследования гуманитарных систем. – Вып. 3: Структуры и процессы в образовательных системах»; *в Нижнекамске Татарской республики РФ* (заслуженный деятель науки Республики Татарстан Ф. Ялалов) – в монографии «Профессиональная многомерность».

Зарубежную географию опубликованных работ В. Моргуна или их анализа дополняют: Беларусь (Гродно, Минск), Болгария (Благоевград, Варна), Венгрия (Будапешт), Германия (Марбург, Саарбрюкен), Грузия (Тбилиси), Италия (Ливорно), Словакия (Кошице), Франция (Париж, ЮНЕСКО) и Чехия (Прага). Как следствие – высокий международный индекс цитирования (12 баллов – по Хиршу).

**КУЗІКОВА Світлана Борисівна,**  
*завідуюча кафедрою психології Сумського державного  
педагогічного університету імені А.С.Макаренка,  
доктор психологічних наук, професор*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА САМОРОЗВИТКУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ**

Посилення уваги до феномену саморозвитку пояснюється зростанням розуміння його визначальної ролі в життєдіяльності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. Саморозвиток як суб'єктна діяльність видається найбільш перспективним аспектом дослідження, особливо в період становлення особистості в юнацькому віці, оскільки дозволяє розглядати людину як автора і організатора власної життєдіяльності та власного розвитку. Нами проведено системне теоретико-емпіричне дослідження психологічних основ становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці, яке дозволяє викласти такі положення.

У сучасній психологічній науці більшість науковців розглядають людину як суб'єкта власної активності і власного перетворення, а процес розвитку переважно вважають саморозвитком (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, А.В.Брушлинський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, А.Маслоу – самоактуалізація, С.Л.Рубінштейн – самодіяльність як творчість, В.Ф.Моргун – самодіяльність, але ширше, включаючи й самодеградацію). Усвідомлений і керований саморозвиток як функція самосвідомості особистості відбувається, зазвичай, у контексті значущої діяльності (передусім професійної) завдяки гармонійній взаємодії складових самосвідомості. Від так основними детермінантами саморозвитку як суб'єктної діяльності ми визначаємо зміну змістовної структури самосвідомості та трансформацію смислових утворень [2].

Змістовний аналіз феномену саморозвитку підтверджує уявлення про нього як про неоднозначний, багатоплановий процес особистісних змін, який виявляється в різних формах, вимірах, аспектах, має свою динаміку, мотиви, способи, суб'єктивні і об'єктивні результати, а також індивідуальні особливості та рівні організації. Це відображено в розробленій нами концептуальній моделі психологічного простору саморозвитку особистості [2; 3].

Розроблена нами концепція становлення суб'єкта саморозвитку дає можливість співвіднести виміри психологічного простору саморозвитку особистості з визначеними нами психологічними ресурсами особистісного саморозвитку, а саме: потреба в саморозвитку як його джерело і детермінант; умови, які забезпечують його успішність; механізми як засоби і умови його здійснення, а також із визначеними критеріями саморозвитку як усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін. Критеріями саморозвитку визначено: по-перше, актуалізованість психологічних ресурсів саморозвитку; по-друге, сформованість ставлення до саморозвитку як цінності – ціннісна орієнтація на саморозвиток, яка зовні виявляється в пізнавальній і творчій активності, самопоглибленні, самозбагаченні, автентичності; та по-третє – сформованість рефлексивної саморегуляції, яка зовні виявляється в життєздатності особистості, осмисленості життя, інтернальності тощо. Така можливість співвіднесення вимірів психологічного простору саморозвитку особистості з його ресурсами і критеріями дозволяє цілісно аналізувати (нами розроблені методичні підходи і засоби дослідження) та визначати шляхи активізації і оптимізації саморозвитку особистості як суб'єктної діяльності.

Важливим моментом у розробці концепції становлення суб'єкта саморозвитку було з'ясування соціально-психологічних чинників та закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку в онтогенезі, утворених стійкими причинно-наслідковими зв'язками між зовнішніми та внутрішніми умовами. Напрями корекційно-розвивальної роботи в контексті концепції становлення суб'єкта саморозвитку ми вбачаємо в актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості, активізації його механізмів та урахуванні соціально-психологічних чинників та закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку. Психологічний супровід саморозвитку особистості визначено як цілісну систему навчання засобам саморозвитку [1].

Особливу увагу в дослідженні приділено проблемі професіоналізму фахівців які будуть здійснювати психокорекційний вплив. В нашій роботі запропоновано систему підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності, в основу якої покладено концепцію становлення суб'єкта саморозвитку. Експериментально перевірено ефективність технологій формування визначених нами параметрів моделі фахівця-професіонала – характеристик суб'єкта саморозвитку: 1) здатності до усвідомленого і керованого

саморозвитку, яка передбачає актуалізованість його психологічних ресурсів; 2) осмисленості власного життя і професійної діяльності; 3) сформованості професійно значущих характеристик, властивих суб'єкту саморозвитку, перш за все таких, як самоактивність та відповідальність (інтернальність). Дотримання визначених нами умов, принципів і впровадження технологій організації фахової підготовки у формі дослідницько- тренінгового навчання забезпечило перехід студентів-психологів від об'єктної до суб'єктної поведінки, тобто активізувало їх становлення як суб'єктів особистісного та професійного саморозвитку. Останнє сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх психологів-практиків і, як результат, становленню особистості їх майбутніх клієнтів на різних вікових етапах розвитку як суб'єктів власної життєдіяльності і власного розвитку.

### *Література*

1. Кузікова С.Б. Основи психокорекції [Текст] : навч. посіб. / С.Б. Кузікова. Рекомендовано МОНмолодьспорту України як навч. посіб. для студентів ВНЗ. – К.: Академвидав, 2012. – 320 с.
2. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С.Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
3. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кузікова Світлана Борисівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2012. – 44 с.

**КУЛАГИНА Ирина Юрьевна,**  
*профессор кафедры возрастной психологии  
Московского государственного  
психолого-педагогического университета,  
кандидат психологических наук,  
почетный работник высшего профессионального  
образования Российской Федерации*

## **ВОСПРИЯТИЕ КОНЕЧНОСТИ ЖИЗНИ И СТРАХ СМЕРТИ КАК ПОТРЕБНОСТНО- ВОЛЕВЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В МНОГОМЕРНОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В.Ф. МОРГУНА**

В монистической концепции многомерного развития личности, разработанной В.Ф. Моргуном, выделены пять инвариантов личности, в числе которых – потребностно-волевые переживания (*пристрастность*, по А.Н. Леонтьеву) человека. Как отмечает автор, переживания «задаются противоречием между жизнью индивида (удовлетворением потребностей) и смертью (блокировкой или прекращением обмена веществ, энергии и информации организма со средой)» [2, с. 29]. В связи с этим представляет интерес *проблема отношения к смерти, восприятия конечности жизни и страха смерти как особого переживания.*

Достаточно распространенной точкой зрения являются представления о том, что страх смерти сопровождает весь жизненный путь человека, появляясь в детстве. В то же время существует и другая позиция, предполагающая возникновение тяжелых переживаний лишь в старости, при неудовлетворенности прожитой жизнью и невозможности ее изменить (Э. Эриксон). Возможность принятия окончания жизни создается наличием смысла жизни на протяжении жизненного пути и реализацией жизненного замысла (Ф.Е. Василюк) в наиболее продуктивном возрастном периоде – зрелости. Как отмечает Моргун, «зрелая личность систематически рефлексировывает свою жизнь и деятельность, ведущие мотивы, анализирует сделанное, извлекая из него уроки, решает, на что конкретно тратить оставшееся время, еще раз совершенно по-новому осознает свою смертность» [3, с. 60].

Рефлексия, сопровождающая жизненный путь взрослого человека, и переживание экзистенциальных проблем обычно связаны

с определенными событиями – внешними и внутренними (Ш. Бюлер). Осмысление проблемы в этот период и соответствующее переживание могут приводить к изменению отношения к жизни и смерти, переходу из повседневного в онтологический модус (М. Хайдеггер). «Живя в онтологическом модусе, мы не только лучше осознаем бытие, смерть и другие неотъемлемые свойства жизни, но и приобретаем больше желания и возможности значительно изменить мир. Мы готовы взять на себя основную задачу человека – построить истинную жизнь, наполненную смыслом, деятельностью, основанную на чувстве связанности с людьми и ведущую к самореализации» [6, с. 48]. Поэтому И. Ялом переживание, связанное со «столкновением со смертью», называет *пробуждающим*.

Коснемся двух вопросов. Первый из них: потребностно-волевые переживания, сопровождающие осознание конечности жизни, зависят исключительно от особенностей индивидуального жизненного пути, или существуют некоторые общие тенденции? Как показало проведенное недавно эмпирическое исследование [1], наиболее выраженной является региональная специфика, т.е. зависимость отношения к смерти от культурно-исторических условий и традиций. Возрастные и гендерные различия проявляются по-разному в разных регионах.

Высоко принятие конечности жизни, которое можно назвать оптимистичным отношением к данной экзистенциальной проблеме, в Италии, в среде Римской интеллигенции. При этом гендерных различий не наблюдается, а от юности к зрелости принятие окончания жизни усиливается.

Потребностно-волевые переживания, связанные со смертью, в среде интеллигенции Москвы и Еревана, на территории постсоветского пространства, имеют иную эмоциональную окрашенность. Популяционная динамика показателей позволяет определить общие возрастные тенденции: и в Москве, и в Ереване от юности к зрелости усиливается непринятие конечности жизни. Если в Москве для юности характерно оптимистичное отношение (невысокого уровня) к экзистенциальным проблемам, а в зрелости оно становится амбивалентным, то в Ереване и в юношеском, и в зрелом возрастах оно амбивалентно, и его уровень снижается с возрастом. Выраженными являются гендерные различия. Появление амбивалентного отношения к смерти в Москве обусловлено утратой юношеского оптимизма мужчинами. Нарастание амбивалентного отношения к смерти в Ереване происходит, напротив, за счет женской части выборки.

Второй вопрос: если возникновение страха смерти в значительной мере обусловлено неудовлетворенностью пройденным жизненным путем, удовлетворение каких потребностей стоит за позитивными потребностно-волевыми переживаниями? Видимо, необходимо, в первую очередь, удовлетворение двух потребностей – потребности быть самим собой и в согласии с миром (Э. Фромм), и потребности быть личностью (А.В. и В.А. Петровские). Кратко остановимся на последней.

Потребность быть личностью, согласно Петровским, – это потребность существовать в других людях, отразиться в них и вложить в них частицу своего Я. Без возможности оставить след в душе другого человека, без жизни в других нет личности. С удовлетворением этой потребности связан феномен идеального бытия человека – «отраженной субъектности». В. Петровский определяет отраженную субъектность как «бытие кого-либо в другом и для другого. Смысл выражения: «человек отражен во мне как субъект» – означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации... Отражаясь во мне, субъект выступает как активное, деятельное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее передо мной новые цели; основания и последствия его активности не оставляют меня равнодушным, значимы для меня» [5, с. 180]. Отраженная субъектность проявляется в трех формах и, одновременно, на трех уровнях.

Первый уровень – *запечатленность субъекта в эффектах межиндивидуальных влияний*. На этом уровне возможно не только направленное влияние одного человека на другого (социальное влияние, власть), но и ненаправленное, в частности, фасилитация – изменение эффективности деятельности человека благодаря контактам (реальному или воображаемому взаимодействию) с другим. Хотя это простейший уровень, но здесь важен образ значимого другого человека, который создается при общении с ним.

Динамика потребностно-волевых переживаний, касающихся экзистенциальных проблем, требует более высокого уровня проявления отраженной субъектности. Второй уровень обозначается как *«идеальный значимый другой»*. Значимый другой становится частью жизненного мира человека, не поглощая его полностью, не сливаясь с Я, но становясь силой, действующей в личности и оказывающей влияние на личность. Жизненный мир человека включает два полюса – Я и Другой во мне.



Третий уровень – «*претворенный субъект*». На последней, высшей ступени отраженный значимый другой настолько глубоко проникает в жизненный мир человека, что Я определяется им, и становится крайне сложно установить особенности слияния двух Я, неотделимых друг от друга. Идеальный значимый другой или претворенный субъект может быть реальным близким человеком, но может быть – ушедшим из жизни, но продолжающим влиять на отношение к миру.

Удовлетворенность жизнью и принятие ее конечности предполагают осознание феномена отраженной субъектности, в том числе возможности своего присутствия в других (тем самым – продолжения жизни!) за гранью своего физического существования. Взрослый или пожилой человек стремится «отразиться» в своих детях. Но идеальным значимым другим (иногда даже претворенным субъектом) может стать и супруг, и близкий друг, и ученик, тем самым удовлетворяя потребность взрослого (пожилого) человека быть личностью.

Следует напомнить и близкое к «отраженной субъектности», но более широкое понятие Ялома – «волновой эффект». «Речь здесь идет о том, что каждый человек, не зная и не думая об этом, распространяет вокруг себя концентрические круги влияния, которое может затрагивать других людей на протяжении многих лет, из поколения в поколение. Это влияние в свою очередь передается от одних людей к другим, как рябь на поверхности пруда... Мы можем, пусть и без нашего ведома, оставить где-то частичку самих себя» – в своих детях, в своих друзьях, в творческих достижениях и т. д. Волновой эффект – это «продолжение своего существа, возможное благодаря заботе, помощи и любви, которую мы даруем другим людям» [6, с. 108, 111].

Об этом и строки из стихотворения Владимира Моргуна «Почему любят люди?» [4, с. 11]:

*«...Почему любят люди? Одиночество – прочь!  
Чтобы смерть навеки в детях превозмочь...»*

### *Литература*

1. Кулагина И.Ю. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // Культурно-историческая психология. – М., 2013. – № 4. – С. 58-64.
2. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.

3. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М.: Издательство Московского ун-та, 1981. – 84 с.
4. Моргун В.Ф. Октава любви: избранные стихотворения / В.Ф. Моргун. – 2-е изд. – Полтава, 2017. – 12 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Ялом И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти / И. Ялом. – М.: Эксмо, 2012. – 352 с.

УДК 159.953.3

**КУЩ Олександр Сергійович,**  
*доцент кафедри біотехнології та здоров'я людини*  
*Кременчуцького національного університету*  
*імені Михайла Остроградського,*  
*кандидат психологічних наук, доцент*

## **ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ІНДИКАТОРИ СЛОВАРНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Одним із актуальних завдань будь-якого емпіричного дослідження є застосування адекватних методик, які об'єктивно фіксують закономірності і особливості феномену, що досліджується. При цьому важливо забезпечити системність дослідження, що передбачає вивчення явища (об'єкта) в його істотних взаємозв'язках і взаємозалежності (Л.Ф. Бурлачук, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Е.Д. Носенко [4] та ін.). Це також важливо при використанні методик дослідження, які застосовують лінгвістичні критерії [2; 6].

Визначення лінгвістичних критеріїв, а через них і слів-індикаторів у побудові психодіагностичної методики є складним і важливим етапом у дослідженні. Така спроба була здійснена в Методиці оцінки розвитку мислення на основі особистісного та процесуального критеріїв (скорочена назва – «Аксіо-когнітивна оцінка мислення» (АксіКОМ), розробленої автором [3], під час проведення психолінгвістичного дослідження словесної продуктивності індивіда. Ця методика розроблена з урахуванням застосування в україномовному та російськомовному середовищі.

Зазначена методика дослідження словесної продуктивності застосовується для визначення структури і особливостей мислення. Вона ґрунтується на складній діагностичній моделі, що фіксує наявність загальних і специфічних якостей мислення, які до того ж перебувають у постійному взаємозв'язку. Вказана психодіагностична методика передбачає виявлення значно більшої кількості якостей мислення, ніж це властиво так званим монодіагностичним методиками. При цьому численні параметри мислення розглядаються в рамках певної системи, тобто спираючись, як це пропонують відомі фахівці з психодіагностики, наприклад Л.Ф. Бурлачук, В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов, на «карту» [1] або «схему» [7; 9] особистості.

Така система обґрунтовується психологічною структурою особистості, за якою класифікуються властивості мислення, які необхідно дослідити. Наша методика орієнтується в цьому відношенні на теорію багатовимірної психологічної структури особистості та відповідну їй структуру мислення, менталітету особистості, що запропоновані В.Ф. Моргуном [5; 8].

Методика містить стандартну інструкцію і має часові обмеження. Результати визначаються шляхом кількісної обробки слів-індикаторів для визначення структури мислення за змістовно-граматичними критеріями. Аналіз результатів дає можливість визначити рівень сформованості структури мислення і кожного з його компонентів, оцінити рівень розвитку творчого мислення.

Враховуючи зазначену теоретичну основу, була побудована інваріантно-параметральна модель структури мислення особистості, процедура діагностики якої полягає у співвіднесенні слів-індикаторів з відповідними змістовно-граматичними критеріями, які використовуються в методиці для багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій (за В.Ф. Моргуном [2; 3; 6]).

1. На підставі просторово-часових орієнтацій особистості функціонує історичне, оперативне (кмітливості) і прогностичне мислення, яке інтегрується в таку його властивість як транспективність мислення. Транспективність характеризується: а) часом дієслів; б) вказуванням на час іншими частинами мови (наприклад, іменник «дитинство» або прикметник «побитий» стосуються минулого).

2. На підставі потребо-вольових переживань особистості – вимушено-вольове, довільне і захоплююче (або післядовільне) мислення, яке має інтегральну властивість – емотивність. Емотивність характеризується: а) прикметниками, які описують естетичне ставлення (наприклад, «чудовий», «спокійний» і т.п.); б) іменниками,

дієсловами та прислівниками, які позначають приємні («краса»), нейтральні («інкогніто»), або неприємні («бормашина») речі, стани або дії.

3. У відповідності зі змістовною спрямованістю діяльності особистості виділяється професійне (ділове), соціальне, схоластичне (процесуальне) і рефлексивне (самоусвідомлююче) мислення. Ці характеристики інтегруються в таку властивість мислення як полізмістовність. Полізмістовність характеризується словами, що означають різні спрямованості: спрямованість на предметно-орудійно-продуктивні перетворення («праця»): а) слова, які означають предмети («стілець»), б) знаряддя праці («молоток»), в) види праці («шити»), відповідні професії («електрозварник»); спрямованість на інших людей («спілкування»): а) слова, що означають людей або тварин («космонавт», «дельфін»), б) їх стани («хвороба»), дії («конструювання», «біг») або переживання («переляк», «захват»); спрямованість на себе (самодіяльність): а) зворотні дієслова («вмиватися», «милуватися»); б) слова, що означають якості особистості («допитливість», «наполегливість»); в) слова, що означають предмети індивідуального вжитку («авторучка», «сережки»).

4. Рівні освоєння діяльності визначають такі властивості мислення, як «навчаємість» (кмітливість), репродуктивність і творчість. Вони інтегруються у полірівневість мислення особистості. Полірівневість характеризується: а) видом професій, предметів, знарядь та продуктів праці; б) словами, що означають професіоналів («вчений», «слюсар», «школяр»); в) професійною термінологією («возгонка», «дезінфекція», «амплітуда»).

5. Форми реалізації діяльності визначають такі властивості мислення, як практичний розум, образне, вербальне і теоретичне мислення, яке має інтегральну характеристику – полімодальність мислення. Полімодальність характеризується: а) дієсловами та іменниками, що означають професії чи знаряддя праці («прасувати», «парашутист», «диспетчер», «комп'ютер» і т.п.); б) прикметниками («кислий», «ясний», «яскравий»).

При аналізі текстового матеріалу слід враховувати те, що деякі слова можуть бути віднесені до декількох змістовно-граматичних критеріїв, тобто до декількох інваріантів структури мислення. Тому загальна кількість написаних слів може відрізнитися (бути меншою) від кількості слів-індикаторів, які аналізуються. У цій діагностичній методиці показовим є відсоток слів-індикаторів, віднесених за певним критерієм у межах одного з п'яти інваріантів. Такий аналіз дає

можливість визначити провідний вид розумової активності особистості на момент дослідження.

Аналіз слів-індикаторів у межах кожного з п'яти інваріантів дозволяє визначити в них провідні складові та визначити структуру мислення за цими інваріантами. Але за вказаною методикою аналіз здійснюється не тільки в межах одного інваріанта, але і в межах всієї структури мислення особистості, тобто аналізується загальна кількість слів-індикаторів. Такий аналіз базується на багатовимірній структурі мислення, що складається з п'яти інваріантів і п'ятнадцяти параметрів [8]. У підсумку це дає можливість визначити актуальний стан і рівень сформованості кожного інваріанта структури мислення особистості.

### *Література*

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
2. Дузенко В.И. Психодиагностика личности студента методом многомерного анализа свободных словесных ассоциаций / В.И. Дузенко, В.Ф. Моргун // Методология и методы современных педагогических исследований / под ред. И.А. Зязюна. – Ч. II. – М., 1989. – С. 114-116.
3. Куц О.С. Багатовимірний аналіз вільних словарних асоціацій як засіб визначення творчого мислення старшокласників / О.С. Куц // Науковий вісник: зб. наук. праць Південноукр. держ. пед. ун-ту імені К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2008. – № 8-9. – С. 108-115.
4. Максименко С.Д. Експериментальна психологія: підручник / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – К.: Центр учбової літерат., 2008. – 360 с.
5. Моргун В.Ф. Метод многомерного анализа заданных словесных ассоциаций: компьютерный вариант / В.Ф. Моргун, В.И. Дузенко // Методология математического моделирования: Резюме докладов V Международного симпозиума / под ред. Б. Чендова. – София, 1990. – Т. 1. – С. 116-118.
6. 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.
7. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навч. посіб. / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: ВД «Слово», 2009. – 462 с.
8. Моргун В.Ф. Багатовимірність та цілісність менталітету особистості / В.Ф. Моргун // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 5. – С. 1-10.

9. Morgun V.F. Multimetrical psychical and social maturity of a personality / V.F. Morgun // Psychological development and personality formative processes / Editors: M. Kodym, V. Blazek. – Prague: Academia, 1988. – P. 107-109.

УДК 371:372

**ЛЕБЕДИК Микола Петрович,**  
голова ГО «Незалежний Центр  
стратегічних досліджень» (м. Полтава),  
кандидат педагогічних наук, доцент

## **НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС імені ФЕДОРА МОРГУНА ЯК МОДЕЛЬ ШКОЛИ ПОВНОГО ДНЯ**

**Проблема і її зв'язок із актуальними завданнями сьогодення.** З 2016 року пропонується реформувати зміст освіти для учнів старших класів: *«виключити з числа обов'язкових (інваріантних) і перенести до категорії необов'язкових (варіативних) усі природничі дисципліни, передбачені нинішнім навчальним планом, зокрема – фізику, астрономію, хімію, біологію, географію, екологію, а у переліку обов'язкових предметів пропонується залишити дисципліну «Людина і природа» й інші, які сформовані на основі інтегрованого змісту освіти, а предмет «Інформатика» й інші перенести до циклу вибірково-обов'язкових предметів»* [1]. Відомо, що будь-які зміни змісту обов'язкової загальної середньої освіти можливі, якщо узгоджуються із змістом додаткової та інших видів освіти учнів.

**Додаткова освіта учнів** – цілеспрямований процес виховання і навчання за допомогою реалізації освітніх програм додаткової освіти, надання додаткових освітніх послуг і здійснення інформаційної діяльності за межами основних освітніх програм на користь школярів і суспільства, що забезпечує покращення якості обов'язкової загальної середньої освіти.

Старшокласники можуть на уроках вивчати усі **природничі дисципліни**, якщо: 1) на кожен предмет відводити не більше 1 уроку на тиждень; 2) на уроках учні будуть оволодівати лише

© М. Лебедик, 2017

теоретичними знаннями з предмету; 3) у позаурочний час (після обіду) увести цикл додаткового і поглибленого вивчення тільки особисто обраного учнем одного комплексу природничих навчальних предметів, за програмами *«Практикум із навчального предмету»*. Це перше.

Друге. Отримані на уроках теоретичні знання природничих дисциплін і додаткові знання та уміння на семінарах і при самопідготовці до виконання лабораторних і практичних занять, розв'язування типових і творчих навчально-пізнавальних задач й інше за змістом кожного окремого начального предмету учень повинен системно застосовувати їх при оволодінні додатковою освітою у процесах *основних видів діяльності*, до яких, за моністичною теорією багатомірного розвитку особистості психолога В.Ф. Моргуна, належать *праця, спілкування, гра і самодіяльність, де навчання, відтворення, пізнання (учіння) і творчість є рівнями їх освоєння* [5; 6].

Пошуками технологій удосконалення якості обов'язкової загальної середньої освіти учнів у взаємодії з додатковою освітою, з організацією поглибленого вивчення навчальних предметів у позаурочний час, навчально-виробничої праці, спорту, культури, мистецтва й інших напрямків життєдіяльності дітей займалися відомі українські та зарубіжні педагоги-реформатори: Ш.А. Амонашвілі, О.А. Захаренко, В.А. Караковський, А.С. Макаренко, Л.І. Паращенко, В.О. Сухомлинський, І.Г. Ткаченко, С.Т. Шацький та ін. Проте, до останнього часу, немає технології наданням учням додаткової освіти на базі загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів, діяльність якого повинна здійснюватися у режимі повного дня, що стає актуальним при відкритті *опорних шкіл*, до яких з 2016 року стали приїжджати підлітки і старшокласники недоукомплектованих шкіл із навколишніх сіл, а молодші школярі ще залишаються у початкових школах-філіях поблизу дому.

Над інноваційним освітнім проектом *«Школа повного дня як навчально-виховний комплекс»* активно працювали з 2000 року полтавські учені та педагоги (М.П. Лебедик – науковий керівник проекту, В.Ф. Моргун, П.В. Писаренко, Є.Г. Гачук, О.М. Гачук, В.В. Радул, В.Є. Саленко, В.М. Сахацька, К.С. Ялова та ін.). Ідею створення великої школи повного дня для сільських школярів послідовно підтримував відомий лідер Полтавщини (1973-1988), доктор сільськогосподарських наук, еколог, письменник-публіцист, Герой Соціалістичної Праці Федір Трохимович Моргун [4; 7]. Для впровадження моделі створення і розвитку школи повного дня у 2008

році була зареєстрована Кременчуцька приватна школа «Навчально-виховний комплекс імені Федора Моргуна», до складу якого входили навчальні заклади різних типів: *Загальноосвітня середня школа I-III ступенів – Дошкільний заклад – Професійно-технічне училище – Центр додаткової освіти*, який функціонував одночасно як школа повного дня для міських учнів і як школа-пансіон для приїжджих учнів [4].

Взаємодія учнів і педагогічних працівників школи повного дня у різних видах діяльності регламентується Розкладом постійних дзвінків початку-закінчення уроків, занять й інших організованих заходів, який за змістом розділяється на дві частини: у *першій половині дня* на уроках учні здобувають обов'язкову середню освіту за програмами вивчення основ наук, а у *другій половині дня* за власним бажанням учні опановують додатковою освітою (див. табл. 1-а і 1-б).

Таблиця 1-а

**I. ПЕРША ПОЛОВИНА ДНЯ. Розклад підйому після сну, прибуття учнів у школу, навчання на уроках, відпочинку, харчування й інше**

№ уроку	Початок - закінчення	Перерви	Види організованої діяльності учнів
<b>«Нульовий» урок</b>	<b>6.00-6.20</b>	<i>10 хв.</i>	<i>Пробудження учнів, водні процедури, гімнастика (20 хв.)</i>
	<i>6.30- 7.10</i>	<i>10 хв.</i>	<i>Очікування і приїзд у школу шкільним автобусом (40 хв.)</i>
	<i>7.20 -7.50</i>	<i>10 хв.</i>	<b>СНІДАНОК учнів у їдальні школи (30 хв.)</b>
<b>1. РОБОТА ЗА ТИПОВИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ПЛАНАМИ ЗНЗ I - III СТУПЕНІВ</b> <i>(тривалість уроків : в 1 кл. - 35 хв., 2 -3 кл. - 40 хв., де перерви відповідно збільшуються до 20 хв. і до 15 хв., а з 4 класу тривалість уроків складає - 45 хв., з перервами - 10 хв.)</i>			
1	8.00-8.45	10 хв.	<i>ЗОШ - урок № 1</i>
2	8.55-9.40	10 хв.	<i>ЗОШ - урок № 2</i>



<b>2-й СНИДАНОК для учнів усіх класів (20 хв.) – з 9.50 год.</b>			
3	10.10-10.55	10 хв.	ЗОШ - урок № 3
4	11.05-11.50	10 хв.	ЗОШ - урок № 4
5	12.00-12.45	10 хв.	ЗОШ - урок № 5 ОБІД учнів 1-2 кл. (35 хв.) - з 12.45 - сон
6	12.55-13.40	10 хв.	ЗОШ - урок № 6 ОБІД учнів 3-4 кл. (25 хв.) педагогів технічного і обслуговуючого персоналу школи (20хв.)
<b>7 УРОК</b>	13.50-14.35	10 хв.	<b>ОБІД учнів 5-9 кл.(25 хв.), учнів 10-12 кл.(20 хв.)</b>
	14.45-15.30	10 хв.	Позакласні заходи, ігри, відпочинок, господарська праця, спілкування й ін. 2-й ОБІД учнів 1 кл. – із 14.45 год. (20 хв.)

Загальноосвітні навчальні заклади І-ІІІ ступенів, після закінчення уроків, у позаурочний час практично припиняють освітню діяльність. Оцінюючи досвід надання учням у позаурочний час додаткової освіти директор гімназії «Ерудит» м. Києва О.М. Перехейда пише: *«Моніторингові дослідження, проведені в гімназії, показали, що учні, які активно навчались у системі додаткової освіти, є більш успішними, більш мотивованими у сфері загальної освіти»* [19, с. 22]. Таким чином, якість обов'язкової загальної середньої освіти знаходиться у сильному взаємозв'язку з додатковою освітою школярів.

Розклад постійних дзвінків початку-закінчення організованих заходів за програмами додаткової освіти учнів, харчування, самоосвіта й інше, протягом другої половини робочого дня, показаний на табл. 1-б.

**II. ДРУГА ПОЛОВИНА ДНЯ. Розклад проведення занять за програмами додаткової освіти учнів, харчування, відпочинку, участі у культурно-мистецьких заходах, спортивних тренувань, змагань, повернення додому, сну**

<b>2. РОБОТА ЗА ПРОГРАМАМИ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ УЧНІВ</b> (тривалість занять, 35 хв., перерви 10 хв.)			
9	15.40-16.15	10 хв.	З 15.40 до 17.20 год., за розкладом постійних дзвінків початку-закінчення занять, лише частина учнів поглиблено вивчає обрані навчальні предмети у взаємодії з учителями-фасилітаторами (репетиторами), які створюють «авторські одновікові і різновікові класи». Решта учнів, що за розкладом не працюють з учителями-фасилітаторами, беруть участь у діяльності клубів, гуртків, спортивних секцій, змаганнях, конкурсах, олімпіадах, у процесах господарської і навчально-виробничої праці, у художній самодіяльності, самоосвіті, відпочивають й інше.
16.25-16.45 год. (20 хв.) <b>2-й ОБІД учнів 2-12 кл.</b>			
10	16.45-17.20	10 хв.	
11	17.30-18.05	10 хв.	З 17.30 до 18.50 год. – самостійне виконання учнями домашніх завдань із навчальних предметів до наступних уроків у навчальних кабінетах, де консультації та навчальну допомогу учням усіх класів надають учителі-фасилітатори.
12	18.15-18.50	10 хв.	
<b>З 19.00 до 9.30 год. ВЕЧЕРЯ учнів, пед. працівників у школі (30 хв.)</b>			
<b>19.30 -20.30: ПРОГУЛЯНКА, ПОВЕРНЕННЯ УЧНІВ ДОДОМУ (60 хв.)</b>			
Учні, які не повертаються додому шкільним автобусом, ночують під наглядом сімейного вихователя у блоках-квартирах (по 6 учнів) житлового будинку «Дитячий готель»			

20.30 - 21.00	СПІЛКУВАННЯ, ПІДГОТОВКА ДО СНУ (30 хв.)			
21.00 - 6.00	СОН УЧНІВ (9 годин) під наглядом батьків (виховат.)			
<b>3. РОБОТА СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО І КУЛЬТУРНО-РОЗВАЖАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ НА БАЗІ АКТОВОГО ЗАЛУ, ЧОТИРЬОХ МАЛИХ І ВЕЛИКОГО СПОРТЗАЛУ</b>				
12	19.30- 20.00	10 хв.	<i>Спортивні змагання, ігри, індивідуальні тренування учителів, дорослих, збори, концерти й інше</i>	<b>На суботу- неділю:</b> <i>розклад спортзалів окремий: (з 8.00 год. і до 22.00 год.)</i>
13	20.10- 20.40	10 хв.		
14	20.50- 21.20	10 хв.		
15	21.30- 22.00			

У другій половині дня школярі здобувають додаткову освіту тільки за власним бажанням. Тому, коли учень відмовляється від взаємодії з педагогічними працівниками, які працюють за програмами додаткової освіти, то він за графіком руху «шкільного автобуса» повертається додому під опіку батьків, які несуть за нього подальшу відповідальність.

Необхідність підвищення якості обов'язкової загальної середньої освіти, внесення змін у його зміст, у взаємозв'язку з організацією додаткової освіти обумовлює мету дослідження – **створення школи повного дня**, яка визначає **першочергові завдання дослідження** :

1) визначити примірний зміст додаткової освіти учнів, який покращує якість обов'язкової загальної середньої освіти;

2) розробити модель школи повного дня як навчально-виховного комплексу;

3) апробувати технологію створення школи повного дня на базі діючого профтехучилища (професійного ліцею).

**Аналіз матеріалів досліджень і публікацій по темі.** У 2008 році Головне управління освіти і науки м. Києва узагальнило досвід

роботи загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів і затвердило **Положення про школу повного дня**, де сформульований вихідний зміст поняття школи повного дня: *«Школа повного дня (далі школа) – це загальноосвітній навчальний заклад, у якому оптимально поєднані навчальна та позанавчальна сфери діяльності учнів в умовах освітнього-розвивального середовища як сукупності освітніх, виховних та оздоровчих процесів, що забезпечують реалізацію індивідуальних потреб учнів, батьків і членів педагогічного колективу»* [9].

Досвід діяльності шкіл повного дня в умовах столиці підтвердив доцільність створення у їх структурі інституту класних керівників (вихователів-кураторів), які працюють на повну ставку: *«Навчально-виховну роботу з учнями класу (групи) у другій половині дня забезпечує вихователь-куратор, який має педагогічну освіту. Ця діяльність зараховується як педагогічний стаж. Посада вихователя – куратора вводиться з розрахунку 1 (одна) посада на кожний клас»* [9]. Вихователь-куратор повинен працювати з учнями класу тільки у позаурочний час: він повинен контролювати якість додаткової освіти кожного учня класу, участь у процесах посиленої господарської та навчально-виробничої праці, культури та мистецтва, формувати одновікові і різновікові дитячі об'єднання як інструмент виховання, діагностувати становлення соціальної зрілості, особистісного зростання учнів й інше (М.П. Лебедик [3], В.Ф. Моргун [10], В.В. Радул та ін.).

Створити школу повного дня неможливо без суттєвого збільшення щоденного бюджету вільного часу учнів для оволодіння ними додатковою освітою, що вимагає радикального зменшення кількості уроків у процесах обов'язкової загальної середньої освіти. Досвід розподілу щоденної кількості часу на навчання учнів у школі і для їх участі у процесах виробничої праці на заводі, ще у 1938 році описав А.С. Макаренко у доповіді *«Про мій досвід»*: *"У нас була повна десятирічка з усіма якостями десятирічки. Крім того, у нас був завод, де кожен працював по 4 години в день. Потрібно було 4 години попрацювати на заводі, 5 годин попрацювати у десятирічці. Разом 9 годин"*. Вказана сумарна зайнятість учнів у процесах обов'язкового навчання і виробничої праці перевищує 8-годинний робочий день, що є негативним показником, але даний досвід вказує і на існування невикористаних педагогічних засобів протидії експлуатації дитячої праці: 1) у позаурочний час учнів можна залучати у процеси посиленої виробничої праці лише за їх згоди; 2) як у навчанні, так і у процесах продуктивної праці учні повинні

виконувати трудові операції тільки у взаємодії з педагогічними працівниками.

З 13-річного віку школярам дозволяється участь у процесах навчально-виробничої праці за умов, що учень буде працювати не більше 2 годин протягом дня і у строго вказаний термін часу за розкладом організованих занять – **«Виробнича праця»** и тільки у взаємодії з педагогічними працівниками, які організують і відповідають за виробництво продукції.

**Загальним кінцевим результатом взаємодії учня і педагога у процесах господарської і навчально-виробничої праці виступає створення і розвиток трудового об'єднання, як інструменту виховання та розвитку їх особистості** з відповідним набором якостей, які, згідно з Концептуальними засадами реформування середньої школи, повинні пов'язуватися із змістом 10 ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві: 1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; 2. Спілкування іноземними мовами; 3. Математична компетентність; 4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях; 5. Інформаційно-цифрова компетентність; 6. Уміння вчитися впродовж життя; 7. Ініціативність і підприємливість; 8. Соціальна та громадянська компетентності; 9. Обізнаність та самовираження у сфері культури; 10. Екологічна грамотність і здорове життя [1, с. 11-12].

Для створення сучасної школи повного дня, де обов'язкова загальна середня освіта доповнюється повноцінною додатковою освітою, яку учень опановує тільки за власним бажанням, необхідно:

– визначити примірний зміст додаткової освіти учнів кожного класу школи повного дня у взаємозв'язку з їх обов'язковою загальною середньою освітою;

– створити у структурі школи повного дня навчально-методичний підрозділ «Центр додаткової освіти», педагогічні працівники якого працюють з учнями тільки за програмами додаткової освіти як на її території, так і за її межами;

– розробити технологію відбору педагогічних працівників для роботи в школі повного дня з урахуванням вільного володіння державною та, обов'язково, однією і більше іноземними мовами, рівня загальноосвітніх знань навчальних предметів, які щорічно діагностується з використанням стандартних методик зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО);

– сформувати автопарк «Шкільні автобуси» для підвезення з віддалених сіл і повернення додому учнів школи повного дня у визначений час;

– обладнати на території школи повного дня житлові будинки «Дитячий готель» для проживання більшої частини приїжджих учнів;

– організувати на базі шкільної їдальні щоденне 5-разове загальне і дієтичне харчування усіх учнів і педагогічних працівників;

– узаконити щорічну суму фінансування загальноосвітньої підготовки учня у будь-якій школі повного дня районного і обласного підпорядкування (освітній ваучер), незалежно від місця проживання його батьків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Удосконалення змісту та пошук ефективних форм організації обов'язкової середньої освіти у взаємодії з додатковою освітою як чинника становлення соціальної зрілості особистості учнів, формування їх готовності до виконання основних соціальних функцій досліджували Т.В. Водолазька, М.П. Лебедик [3], Н.П. Медвідь, В.Ф. Моргун, Б.М. Наумов, А.О. Остапенко [8], О.М. Перехейда, В.В. Радул, Седих К.В. [11], І.А. Синячов [12], В.І. Щоголь [13] та ін. Але на сьогодні немає апробованої моделі створення школи повного дня як освітньої системи, де підсистема обов'язкової загальної середньої освіти функціонує у взаємодії з рівноправною підсистемою додаткової освіти.

Досвід загальноосвітніх навчальних закладів вказує на існування трьох основних моделей додаткової освіти (ДО) школярів.

**Перша модель (ДО).** Більшість учителів навчальних предметів загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів після уроків продовжують працювати з учнями у другій половині дня за планами додаткової позакласної і позаурочної виховної роботи, яка не регламентується типовим навчальним планом школи. **Друга модель (ДО)** характеризує діяльність загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів, де після закінчення уроків велика частина учнів здобуває додаткову освіту у різнопрофільних позашкільних навчально-виховних закладах, включаючи центри дитячої художньої і технічної творчості, клуби за місцем проживання, спортивні або музичні школи, бібліотеки. **Третя модель (ДО)** реалізується у діяльності загальноосвітнього навчального закладу, який працює у режимі школи повного дня, на базі якого створюється навчально-методичний підрозділ «Центр додаткової освіти» для керівництва і контролю за процесами додаткової освіти, якою оволодівають учні у

взаємодії з педагогічними працівниками за програмами додаткової освіти на території школи і за її межами – на базі позашкільних навчально-виховних закладів.

Організують додаткову освіту школярів педагогічні працівники, які з урахуванням змісту роботи розділяються на чотири підгрупи.

**Перша підгрупа педагогічних працівників** – учителі навчальних предметів з високим рівнем загальноосвітніх знань, які можуть за програмами додаткової освіти забезпечувати поглиблене вивчення тих навчальних предметів, які учень самостійно обирає для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), для продовження успішного навчання у вищій школі. Педагогічною формою організації таких занять є одновікові і різновікові «авторські класи» (до 20 учнів), які учитель створює для роботи на базі профільного навчального кабінету.

Таких учителів батьки називають «репетиторами» начальних предметів, а у педагогіці їх ще називають творчими педагогами, «учителями-фасилітаторами» (за Ш. Амонашвили, К. Роджерсом, В. Сухомлинским та ін.).

Поглиблене вивчення учнями навчальних предметів у взаємодії з учителями-фасилітаторами будується за методиками проведення «практикуму навчального предмету». **Друга підгрупа педагогічних працівників** – це керівники "творчих учнівських дитячих об'єднань за інтересами" (гурток, клуб, студія, секція і інша), які розділяються на два автономно функціонуючі об'єднання педагогів: 1) *штатні педагогічні працівники школи повного дня, які у позаурочний час надають учнями додаткову освіту;* 2) *штатні педагоги позашкільних навчально-виховних закладів, які працюють з учнями як на своїй базі, так і на території школи повного дня.*

**Третя підгрупа педагогічних працівників** – це представники трудової еліти школи повного дня, які особисто організують міні-виробництва товарної продукції із завершеним циклом трудових операцій. У процесі продуктивної праці залучаються тільки бажані учні (з 13 років і за наявності згоди їх батьків), не більше 2-х годин в день, строго за розкладом «**Виробнича праця**», щоб виготовляти товарну продукцію спільно з педагогом-організатором виробництва.

**Четверту підгрупу педагогічних працівників** складають культпрацівники, які організують заходи з учнями у сфері культури і мистецтва.

*З 2016 року місцеві органи влади почали закривати у сільській місцевості малі загальноосвітні навчальні заклади і створювати*

районні, міжрайонні опорні школи, що актуалізувало проблему організації її діяльності у режимі школи повного дня. Статус опорної школи і її місце у структурі одного населеного пункту чи добровільного об'єднання територіальних громад зафіксований державним документом **«Положення про освітній округ»**: *"Освітній округ – об'єднання навчальних закладів, закладів культури, фізичної культури і спорту (далі – суб'єкти округу). До складу округу можуть входити опорні загальноосвітні навчальні заклади (далі - опорні школи), їх філії». Об'єднання загальноосвітнього навчального закладу з позашкільними навчально-виховними закладами і установами культури – це створення опорної школи як комплексу.*

Педагоги частіше використовують назву **«навчально-виховний комплекс»** – це *«термін українського законодавства та освіти, що означає об'єднання освітніх, фінансових, інформаційних ресурсів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації для задоволення допрофесійних і професійних запитів учнів»*. Загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів функціонує як навчально-виховний комплекс, якщо у його склад входять дві або три його складові школи – початкова школа, гімназія та академічний ліцей, які системно взаємодіють під керівництвом і контролем єдиного директора. А якщо у його склад входять позашкільні навчально-виховні заклади, то виникає новий тип закладу освіти, який починає функціонувати у режимі школи повного дня.

Незважаючи на відсутність Положення про об'єднання у навчально-виховний комплекс загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів з навчальними закладами інших типів, у м. Південне Одеської області, з 1987 року успішно функціонує навчально-виховний комплекс (автор – незмінний директор І.А. Синячев) до складу якого входять: *«Загальноосвітня спеціалізована школа I-III ступенів № 2 - Центр позашкільної освіти - Професійно-технічне училище»* [11].

У процесі створення і функціонування школи повного дня як навчально-виховного комплексу виникає питання: ***Хто повинен брати на себе відповідальність за результати додаткової освіти учнів загальноосвітнього навчального закладу, яку вони отримують у взаємодії з педагогічними працівниками позашкільних навчально-виховних закладів?*** На це питання чітку відповідь надає А.С. Макаренко у першій лекції «Методи виховання». Кожен дитячий клуб, творча студія, театр, гурток, спортивна секція і інші одновікові і різновікові дитячі об'єднання, які формуються з учнів однієї або декількох загальноосвітніх шкіл для здобуття



додаткової освіти на базі позашкільних різнопрофільних навчально-виховних закладів, *«може працювати поряд зі школою, але організація роботи у них повинна належати все-таки школі. Школи повинні відповідати за цю роботу, вони там повинні об'єднуватися у роботу. ... І всі інші установи повинні бути підпорядковані школі»*. Тому для керівництва і контролю за процесами опанування учнями додатковою освітою загальноосвітній навчальний заклад створює навчально-методичний підрозділ «Центр додаткової освіти», що є умовою функціонування *школи повного дня як навчально-виховного комплексу*, де кожний має свою назву, зокрема:

- *НВК «Дошкільний заклад - Початкова школа - Центр додаткової освіти»;*

- *НВК «Початкова школа - Гімназія - Центр додаткової освіти»;*

- *НВК «Гімназія - Академічний ліцей - Центр додаткової освіти»;*

- *НВК «Гімназія - Професійний ліцей - Центр додаткової освіти»;*

- *НВК «Гімназія - Академічний ліцей - Професійний ліцей - Центр додаткової освіти» й інші.*

Кожна з існуючих моделей школи повного дня як навчально-виховного комплексу може бути використана для створення *опорної школи*, яка, по суті, повинна працювати у режимі повного дня.

**Висновки, рекомендації і перспективи подальших досліджень.**

1. Ідея створення школи повного дня як навчально-виховного комплексу спирається на розроблений алгоритм організації у позаурочний час додаткової освіти школярів (за вибором учнів), яка є чинником підвищення якості обов'язкової загальної середньої освіти. У першій половині дня, на уроках, учні у взаємодії з учителями навчальних предметів здобувають обов'язкову загальну середню освіту за типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів (початкової школи, гімназії і академічного ліцею), а у другій половині дня кожний учень тільки за особистим вибором опановує додатковою освітою у взаємодії з педагогічними працівниками, які працюють за програмами багатовимірної додаткової освіти.

2. Уперше розроблена модель школи повного дня як навчально-виховного комплексу, до складу якого входять різні типи

загальноосвітніх навчальних закладів: *обов'язково* – початкова школа, гімназія, академічний ліцей (які можуть функціонувати окремо або разом) і створений ними навчально-методичний підрозділ «Центр додаткової освіти», педагогічні працівники якої працюють з учнями тільки за програмами додаткової освіти, а *по можливості* – дошкільний заклад та інші навчальні заклади системи загальної середньої освіти: позашкільні навчально-виховні заклади; професійно-технічний навчальний заклад (професійний ліцей); міжшкільний навчально-виробничий комбінат.

3. Отримані результати дослідження дозволяють надати рекомендації відносно створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу **«Гімназія - Професійний ліцей - Центр додаткової освіти»** або **«Гімназія - Академічний ліцей - Професійний ліцей - Центр додаткової освіти»** на базі недоукомплектованого професійно-технічного училища.

У подальших дослідженнях планується апробація рекомендацій щодо удосконалення методики багатовимірного формування у позаурочний час різних типів дитячих об'єднань як інструменту виховання учнів. Актуальним залишається теоретико-методологічне обґрунтування орієнтовного змісту додаткової освіти школярів та дослідження генезису виникнення і розвитку школи повного дня у різних країнах.

### *Література*

1. Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа / упоряд.: Л. Гриневич та ін.; заг. ред. М. Грищенко. – К. : МОН, 2016. – 35 с.
2. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу : монографія / М.П. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.
3. Лебедик Н.П. Целостный личностный рост учащихся – общая конечная цель воспитательной системы школы имени Федора Моргуна / Н.П. Лебедик // Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем: зб. матеріалів IV Всеукраїнських Моргунівських читань із міжнародною участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В.І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П.В. Писаренко, М.М. Опара, В.Ф. Моргун. – Полтава: Дивосвіт, 2014. – С. 389-398.
4. Лебедик М.П. Федір Моргун і реформа шкільної освіти / М.П. Лебедик // Світогляд. – 2015. – № 4. – С. 16-21.

5. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання: курс лек. / В.Ф. Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
6. Моргун В.Ф. Особистість та її становлення: спроба наукового моделювання / В.Ф. Моргун // Особистість в освіті: парадигма культури. Монографія / В.В. Зелюк, В.Ф. Моргун, Т.А. Устименко. – Полтава : ТОВ«АСМІ», 2011. – С. 27-35.
7. Моргун Ф.Т. Больше всех виноваты мы сами // Моргун Ф.Т. Куда идешь, Украина? Национальная идея, родной язык и украинка. – Изд. 3-е, доп. – Полтава: Полтавский литератор, 2005. – С. 211-223.
8. Остапенко А.А. Сопряженные образовательные системы: модели, структура, возможности: сб. науч. тр. / под ред. А.А. Остапенко – Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. – 47 с.
9. Положення про школу повного дня (наказ Головного управління освіти і науки м. Києва від 05.09.2008 за № 239) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ipro.org.ua/files](http://www.ipro.org.ua/files).
10. Рыбалка В.В. Монистическая теория многомерного развития личности в трудах В.Ф. Моргуна // В.В. Рибалка. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир: Изд-во ЖГУ имени И. Франко, 2015. – С. 432-448.
11. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції» [монографія] / К.В. Седих. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 260 с.
12. Синячев І.А. Навчально-виховний комплекс і всеобуч / І.А. Синячев // Відкритий урок: розробки, технології, досвід : національне публіцист.-педагогіч. видання. – 2014. – № 2. – С. 22-29.
13. Щеголь В.И. Формирование готовности будущего учителя к выполнению социальных функций по трудовому воспитанию учащейся молодежи: практ.-ориентир. моногр. / В.И. Щеголь; под ред. В.А. Слостенина. – Тольятти: ТГУ, 2005. – 386 с.

**ЛЕБЕДИНСЬКА Ганна Олександрівна,**  
*доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького  
національного університету імені Михайла Остроградського,  
кандидат політичних наук, доцент*

**ДРУЖИНІНА Ірина Миколаївна,**  
*студентка 4 курсу Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського спеціальності «Психологія»*

## **КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВИМІР ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Актуальність.** На сьогоднішній день творча діяльність людини є одним з ключових аспектів розвитку особистості. Поняття «особистість» трактується, як сукупність історичного та культурного досвіду, навичок та вмінь набутих протягом життя невід'ємною частиною яких є творчі здібності. Поняття творчості є надто складним для визначення, однак можна виокремити такі суттєві моменти для його пояснення. Центральний момент творчої діяльності – отримання нових результатів при використанні нових методів. Зрозуміло, що творча особистість відзначається здатністю генерувати оригінальні ідеї, робити відкриття, здійснювати винаходи творити мистецтво. Результати діяльності творчої особистості повинно мати художню, наукову, соціальну чи технічну цінність, яка підтверджується експертами, а також викликати емоційне захоплення. Закономірності творчої діяльності особистості є **метою** даного дослідження.

Дослідники роблять різні акценти на складових творчості. Сутність творчої діяльності визначають як функціонування одного з аспектів інтелекту, як несвідомий процес, як одну зі стадій розв'язання задачі, як асоціативний процес. Проблемам креативності присвячували свої праці такі вітчизняні психологи, як В.О. Моляко, Я.А. Пономарьов, Д.Б. Богоявленська, Р.М. Грановська, В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, І.Г. Тітов, Л.І. Шрагіна та ін. А також наступні зарубіжні автори: Дж. Гілфорд, Е. Торранс, К. Тейлор, М. Боден, Е. Дебоно та ін. Найсучаснішими поясненнями творчості виступають так звані багатофакторні моделі.

**Організація теоретико-методологічного дослідження.**  
Аналізуючи розвиток творчості можна виокремити два основні

підходи. Перший підхід розглядають М.В. Гамезо та І.А. Домашенко, як творчу діяльність направлену на створення нових суспільних цінностей, а в другому підході Л.І. Даниленко розглядає творчість, як компонент саморозвитку особистості [4].

Напрями творчої діяльності можна розділити на зовнішні та внутрішні фактори. До зовнішніх можна віднести формування нових творчих здобутків для соціуму. В свою чергу до внутрішніх належить удосконалення особистості в цілому [2].

В процесі творчої діяльності важливим є формулювання задачі та її реалізації, особливу роль відіграють особливості особистості, а саме темперамент, вікові характеристики, колектив та присутність симуляторів творчої активності [1].

Головним фактором творчої діяльності є креативність – створення нових ідей, що відрізняється особливим мислинським підходом особистості. У психології відрізняють два поняття «креативна особистість» та «творча особистість». Творчою називають особистість, яка під впливом зовнішніх чинників набула творчого потенціалу, а креативна має внутрішні аспекти творчої діяльності, особисті задатки, які стимулюють її діяльність ззовні.

У структурі творчої діяльності виокремлюють такі компоненти: креативну особистість, креативне середовище, креативний продукт. Структуру креативності можна визначити як оптимальний розвиток всіх потенційних можливостей індивідуальності й особистості.

Гаррі Алдер, беручи за основу дослідження Дж. Гілфорда, виокремлює такі риси креативної особистості:

- швидкість мислення;
- гнучкість мислення;
- оригінальність;
- винахідливість, реактивність розуму;
- вміння добудовувати як уміння відновлювати ланки;
- прагнення до конвергентного мислення;
- здатність до дивергентного мислення;
- бажання не бути схожим, усвідомлений виклик традиції;
- висока самодисципліна;
- прагнення до досконалості;
- готовність до ризику [4].

Всі ці компоненти є необхідним під час творчої діяльності деякі з них можна розвивати та самоудосконалювати [3]. Творчий потенціал особистості – це складна система психогенетичних та психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до

здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у даному процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку.

**Висновки.** В результаті теоретичного аналізу існуючих у психологічній літературі наукових уявлень, креативність розглядається як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності; креативність – це творчі можливості людини, які виявляються не тільки в мисленні, але і в спілкуванні, почуттях, емоціях; креативність характеризується творчою активністю особистості.

### *Література*

1. Кривопишина О.А. Психологія творчості [Текст] / О.А. Кривопишина. – Суми: СумДУ, 2009. – 81 с.
2. Тітов І.Г. Основні підходи до діагностики та розвитку креативності / І.Г. Тітов // Креативність і творчість. – Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Тематич. вип. № 1 / за ред. І.П. Манохи. – К.: Гнозис, 2009. – С. 138-144.
3. Туриніна О.Л. Психологія творчості [Текст] / О.Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
4. Яланська С.П. Психологія творчості [Текст] / С.П. Яланська. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

**МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович,**  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України (м. Київ), дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор

## **ЗРОЗУМІТИ ОСОБИСТІТЬ**

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: «Із чого ж починається життя?», «Що конституює саме по собі життя людини?».

Саме так принципово ставимо ми питання, і саме з цієї позиції намагаємося рефлексувати науково-історичний досвід, що накопичений у світовій психології. Нам слід із самого початку визначитись по відношенню до цього могутнього поля сучасної персонології: наша робота не має на меті ще один всебічний аналіз існуючих теорій особистості. Водночас, ми не ставимо перед собою завдання створити нову, власну теорію. *Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення і існування, відкрити психологічні механізми цього грандіозного явища, цього дива, яким є особистість людини, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження.* І з цієї точки зору ми прагнемо обережного, зацікавленого і професійного *використання* тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є зазвичай дуже глибокими і вірними, а часто й просто геніальними. Проте вони не відповідають на поставлені суттєві питання.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху. З цієї позиції нам необхідно звернути особливу увагу на аналіз існуючих теорій розвитку особистості. Цих теорій багато: А. Адлер, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд та ін. Постає завдання знайти генетичне вихідне відношення, яке могло б висвітлити смисл і джерела існування самих цих теорій (правомірних, геніальних і взагалі таких, що в принципі є дійсно

теоріями). У зв'язку з цим я хотів би повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на мою думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних в певну парадигму, яка дозволяє вченому, його школі рухатись в межах того напрямку, який він створив (типовий приклад тут – теорія З. Фрейда). Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, і в принципі, використовувати дослідження у практиці.

У всій сукупності існуючих теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні вихідні, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З. Фрейд, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). І другий пласт складають теорії, для яких вихідним є наявність соціального наукування. Тож в цих теоріях домінує те, про що говорив і Л.С. Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до даних пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічної істоти соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Чи правомірні, в цілому, вказані пласти знань про особистість? Так, безумовно, вони є правомірними. Чи можна сказати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, – красиві, чітко логічно вибудовані і чи можна сказати, що деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конституює цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить нам визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Один із авторитетних сучасних персонологів, С. Мадді, розглядає три можливі напрями, по яких можуть розвиватися нові дослідження особистості, з огляду на численні світові напрацювання у цій галузі: «добророзумний еkleктизм», «тенденційний фанатизм», і «об'єктивний порівняльний аналіз». Перший напрям включає в себе опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і «шану». В другому напрямі автори виокремлюють одну єдину теорію, або ж «будують» власну, піддаючи нищівній критиці всі інші. Третій



напрям Мадді вважає найбільш доречним, відзначаючи, що його мета – «виявлення схожості і відмінності між чисельністю існуючих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною». Ми хотіли б тут загострити увагу читача: позиція Мадді відображає *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? «Це об'єднання зусиль заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність, буде стимулювати і розвиток самої галузі». І після цього ми будемо мати надійні і ефективні теорії, які можуть використовуватись для подальших досліджень і практики. Принципово і показово тут те, що ці істини передбачається вишукувати не в особистості, як предметі психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це принципово, оскільки це переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що само по собі дуже важливо і корисно) і відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих в них фактів, а не поглядів інших вчених (і це є недоречним і шкідливим, хоча саме це і відбувається зараз). Ми впевнені, що психологію особистості слід ще довго і скрупульозно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобуті іншими дослідниками. Дійсне і єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти в їхній власній логіці. Все інше – це є створення міфів, про що, до речі пише і сам Мадді, хоча зовсім не виключено, що тут накопичуються і неоціненне важливі і яскраві факти, які мають аналізуватися. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати *філософією факту*, і саме її існування, її наявність призводять до «катастрофічне» чисельних побудов в галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток – це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим в світі за особистість?) і багатогранний. В. Франкл гарно пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому та «до вподоби»), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але, насправді, дуже часткова і однобічна теорія особистості. Це, свого часу, яскраво описував і Виготський в роботі, що цитувалася вище.

Ми повинні виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і дуже суттєвим є завдання

виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. І от, якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то єдність людської природи буде уявлятися дещо проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості, однак їхні керівні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Номо. Кожен теоретик малює свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а життєвські факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового дослідження здійснюється «прорив» до сутності явищ, хоча він є «заслугою» мислення науковця, його інтуїції. В цілому ж, строго кажучи, наука не може і не повинна обмежуватися *лише* інтуїцією. Саме через цю підміну «інтерпретація емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає все більш очевидною по мірі того, як теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми», – вважає Е. Касінер. З. Фрейд підкреслює значення сексуального інстинкту, А. Адлер проповідує волю до влади, А. Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. І в *цих* галузях перераховані дослідники (як і інші – в своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже важливі висновки. Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на «прокрустове ложе», на якому *будь-які*, в тому числі і нові емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е. Касінер зазначає, що «ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу». Тут ми дозволимо не згодитися з відомим філософом, і трошки згодом аргументуємо свою незгоду. Зараз же необхідно наголосити ще раз, що ми збираємось поважно і критично *використовувати* існуючі в персонології матеріали, не критикуючи їх огульно, але й не перетворюючи не фетиш.

Вже поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психології особистості засвідчує, що ми повинні відступити від жорсткої логіки,

згідно з якою є нібито більш «правильні» і більш «хибні» теорії та наукові дані. Практично будь-яка теоретична концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має бути дуже кваліфікованою і відкритою людиною, яка здатна асимілювати різні судження (різний досвід), не відкидаючи їх. Отже, діалогічність дослідницької позиції в галузі сучасної психології особистості є необхідною. Цю ситуацію яскраво і образно окреслив класик – персонолог Г. Олпорт: «Осудження заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім однієї. Найкращий спосіб втратити істину – повірити в те, що є дехто, хто вже повністю володіє нею... Нам треба відкрити двері, особливо ті, що ведуть до утворення і розвитку людської особистості. Оскільки саме тут наша неосвіченість і наша невпевненість є максимальними».

З огляду на це, розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду в такій же мірі, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на більш високі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на ґрунті певної і своєрідної логіки наукового підходу: своя логіка в психоаналізі, своя – в гуманістичній психології, своя – в теорії діяльності тощо. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння загадки особистості, коли теж буде спиратися на певну логіко-концептуальну основу. Ми можемо зараз говорити лише про те, що така основа має бути створена, хоча, з іншого боку, маємо зазначити її напрям-особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує - живою, єдиною, цілісною, що постійно розвивається. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Тому можлива в майбутньому наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації. Особистість є тим, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий даному конкретному індивіду. Зазначимо, що «ранній» Г.С. Костюк саме таким чином сформулював предмет психологічної науки.

З іншого боку, В. Штерн визначає особистість як «свідомо діючу цілісність, що самовизначається і має певну глибину». Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності

особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є, і не може бути нічим іншим, як сумою окремих своїх частин – пізнавальних процесів, мотивації, рис характеру тощо. Адже ми розуміємо, що хоча це ніби то й правильно, насправді особистість ніколи не є лише сумою цих частин, є ще якісь «речі», що постійно «вислизають» з аналізу. Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. Штерн зазначає: «Цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно». В цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Г. Олпорт зазначає: «Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуації становить особливий інтерес». Таким чином, ми бачимо цікаве поєднання: дійсне розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури (вживаю ці терміни: «якоїсь» і «штучної» через те, що яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є штучним продуктом цієї теорії, набором концептів – отже структури як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного психологічно здорова особистість, вочевидь, не має). Натомість дійсна структура особистості, яка несе «на собі, в собі» сутність людини, є завжди гнучкою, багатомірною, і такою, що змінюється і розвивається, залишаючись усе ж структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і унікальність визначається... рухом, динамікою, але відносно психології особистості це видається єдино правильним вирішенням проблеми. Адже й факти засвідчують: призупинення людини в своєму зростанні, розвитку одразу негативно відбивається на особистості: людина стає менш цікавою, поверховою, суто функціональною та просто спрощено-нудною. Ми говоримо – втрачається унікальність, індивідуальність, цілісність. Саме рух і постійний розвиток зумовлюють те, що особистість складається, як зазначав А. Маслоу, «не з частин, а з граней», і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага, чи емоція, чи мислення), а

інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і, водночас, вияв усього складного цілого.

Так виникає «передчуття» методу, про відсутність якого писав Е. Касіерер. Адже *дійсна* філософія факту обов'язково ґрунтується на дослідженні не лише його особливостей «тут і тепер», а на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. І це означає, що ми повинні охопити особистість як таку, що має цілісну структуровану природу, що *рухається*. Це є галузь генетичної психології, і це повинен бути генетико-моделюючий метод.

Ми виходимо з того фундаментального положення, яке було сформульовано ще Львом Семеновичем Виготським: культурно-історичний розвиток індивіду має свій «перед-початок» в деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Мені здається, що Виготський просто не встиг, у зв'язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею «повернення на новому рівні» і ту лінію, що має назву генетичної.

Психологія особистості має своє «зачароване місце», або, якщо хочете, власний варіант завдання на «квадратуру кола». Ми говоримо про проблему біологічного і соціального в особистості. Ця прадавня, закам'яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена ніяким іншим шляхом, окрім «зняття» її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є *розвиток*, рух, його витoki і наслідки.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і *звідки* зароджується цей продукт – є, водночас, і невідомим, і... очевидним. Людина входить у соціум. З «чим» же вона входить сюди? Якщо проаналізувати всі теорії і експериментальні дані, зокрема, побудови Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка з приводу само-руху, само-реалізації, само-діяльності (а також теорії А. Маслоу і Р. Мея), можна прийти до такого висновку: «між» народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише прийде́ться сформуватися, відпочатково існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і конститує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С. Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк),

спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В. Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *нужда*.

Коли ми говоримо, що життя породжує життя, слід відповісти на питання: «Яким же чином це відбувається?». Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетичне вихідну суперечливу «одиницю», яка лежить в основі і біологічного і соціального існування людини, оскільки вона, *нужда*, фактично і являє собою «неможливу», «дивну», суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетичне ємна.

Отже, витоки, істотні особливості руху особистості слід шукати в витоках самого життя. Послухаємо, що говорить Аллен Уїлліс: «Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений. Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені – але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глиб віків. Несчислені потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого окрім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій».

Що забезпечує і викликає цей постійний, невпинний, віковичний рух людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з нежиття, воно *продовжує*, наслідуює інше життя. І це – кардинальний момент: життя породжує саме життя, і у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. *Нужда* розглядається нами як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа *нужди* являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками *нужда* є

особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. С.Л. Рубінштейн зазначав свого часу: «Вона (людина. – С.М.) пов'язана з оточуючим світом, у неї існує потреба в ньому... Ця об'єктивна потреба, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба».

У світовій літературі дуже багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності («libido» Фрейда, «інстинкти» Мак-Дугалла, «базові потреби» Маслоу тощо). Категорія потреби, яку вводимо ми, найбільше корелює з «базовими потребами» Маслоу, хоча існують і значні відмінності. А. Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, «організмичні», все ж таки бачить в них виключно біологічне коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, у людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: «Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід'ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання адекватних способів їхнього задоволення» (виділено нами. – С.М.). Відмінність нашої позиції уявляється суттєвою.

Потреба, як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження потреби соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Потреба не *«модифікується»* ні в якій іншій структурі: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене «зустріччю» потреби з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама потреба, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні *двох* потреб, *двох* особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, потреба зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини.

Але не тільки нужда... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилася її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) – стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, строго кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали виключно тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, за змістом, за способом вияву і засобами досягнення, за особливостями переживання (як представленості у свідомості), всі інтенції є виключно людськими, які виростили на єдиному біосоціальному носії – нужді. І точно так же, у людини немає жодної чисто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення нужди живого, природного ества. Саме в цьому – дійсна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу на цей момент єдності звертав увагу К.-Г. Юнг. «У всій людській діяльності існує, – говорить Юнг, – апріорний фактор, так звана вроджена, досвідома і безсвідома індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їх індивідуальний характер, тобто неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їх виникнення». Юнг, як відомо, вважає, що за реальною поведінкою знаходяться особливі образи, архетипи, що містять у собі способи і стилі людської активності. Він наполягає на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з паттернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це й є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, що набувають її дії. «Ця форма спадкова і існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожної дитини,



настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає ранком, це інше сонце порівняно з тим, що сідає ввечері». Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті. «Загальний напрям руху – зростання форми, все більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі по старовинному шляху, що веде до більшої свободи і усвідомлення».

Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують, в принципі всі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що сутність справи в тому, що в спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нужда є виключно біологічною, немає в ній соціального компоненту. Тож при зустрічі з соціальним оточенням і не формуються відповідні потреби, а отже й відсутній соціально-культурний розвиток. І разом з тим, людська дитина, якщо навіть вона народжується *сліпоглухонімою*, несучи в собі нужду стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше. Тут – ключовий момент.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто «вхоплюють» окремі моменти і аспекти

існування та розвитку нужди (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л.С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має «забігати» наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги важливе положення Е.В. Ільєнкова, який зміг встановити, що є визначальним в даному випадку. Він загострив значення соціального впливу, і це дуже вірно, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут дійсно дуже складні, дидактичне і методично вельми важкі і дійсно дозволяють дитині (за умови втрати провідних аналізаторів) ставати особистістю. Але важлива й інша сторона: у цих дітей існує відпочаткова, біосоціальна нужда стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови істотних відхилень. І в цьому – сутність проблеми. Якщо б не було нужди, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності – особистості людини.

Нужда, таким чином, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з'являється «на сцені» двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут нужда входить в соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає «друге» породження особистості.

Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномену зародження-продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну сітку поняття нужди. Чому ми звертаємось до цього? Мова йде про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини і тоді можна говорити про метод дослідження особистості.

Коли Л.С. Виготський аналізував в своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. З чого ж воно починається? Ми впевнені, що воно починається з нужди. Коли опредметнена нужда двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (на мові Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з'являється в світ. І правий був Г.С. Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. «Маючи потенцію» – це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду, як історичний сенс відтворення роду людського.

Ще раз повернемося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то у одного індивіда, чи то у двох. Чому я говорю про двох індивідів? Тому що існує той «гала-ефект», який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одне на одну, що породжує те, ім'я чому – закоханість. Звідки ж вона береться? Дійсні витоки її – біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій з середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здібність, яка виявляється в любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а відтворення в самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую побачити в майбутньому. Це те моє генетичне вихідне, яке вже на рівні з'єднання яйцеклітини і сперматозоїда несе в собі і соціальне і біологічне: будучи за своєю природою, за своїм началом соціальним, воно стає біологічним, оскільки зароджує нове життя. Породжуючи нове життя, воно проходить певні етапи. Це достатньо описано в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо увагу зараз на той момент,

коли новонароджена дитина займає позицію готовності стати особистістю.

Народжена соціальна істота є водночас і біологічною, і вона, власне, рухається в дихотомічній парі: по-перше, вона несе в собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, що виступає механізмом власне розвитку. Але є другий аспект: як же поводить себе подружня пара, яка виступає атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку? Тут-таки все й відбувається: з одного боку, йде (ніби) реалізація анатомо-фізіологічних задатків, які проростають в людській потенції через сенсорно-перцептивну сферу, через рухливі дії, в яких привласнюється культура як здібність (реалізована, моя), привласнюються стосунки, поведінка і норми соціальних ролей, які є бажаними для тих батьків. Я хотів би підкреслити, що ми маємо справу не з стосунками «мати-дитина», «батько-дитина», а з стосунками «батько-мати», «дід-бабуся», «бабуся-мама», і оце доросле оточення виступає конституюючим моментом і додає вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реагування по відношенню до дитини спочатку, а спочатку йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку.

Тож коли ми міркуємо про те, яким же чином нам рухатись далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватись треба від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С. Виготський, і Г.С. Костюк, і О.М. Леонт'єв і П.Я. Гальперін, і О.Р. Лурія – механізм цей є інтеріоризація як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні. Власне, на цьому побудована й сутність концепції учбової діяльності. Але ми говоримо – «відштовхуватись», бо треба йти далі.

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу – *особистісну дію* людини. Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у планування, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї «ділянки» нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, в кінцевому рахунку, цілісну когнітивну сферу особистості. Але зверніть увагу – ми говоримо, що все починається з вираження нужди, тобто – з власної активності, і саме це, а зовсім не «тиск» і

приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П. Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод – генетико-моделюючий експеримент.

У зовсім іншій парадигмі (точніше сказати – в різних парадигмах) працювали західні вчені – З. Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, інші персонологи. Вони доволі штучно (хоча, іноді, й геніально тонко) виокремлювали парціальні носії базальних властивостей людини, які зводили один – до сексуальних потягів, інший – до домінування, деякі – до прагнення самореалізації, екзистенціалісти бачили кореневе, те, що визначає сенс життя, в духовності, в проблемах внутрішніх переживань людини, її очікуваннях, прагненнях, плануваннях і т.д.

Китайський філософ Лао-Цзи говорив, що існування є нічим не породжене, але воно породжує все, воно є батьком Всесвіту. Але на певному етапі цього всесвітнього руху виникає диво – “внутрі” всезагального існування починає існувати особистість – істота, що не лише виникла в існуванні, але й увібрала, захопила і пережила його кардинально. Особистість – це існування – унікальна мить рефлексії і надії.

Екзистенційна психологія приділяє центральну увагу існуванню, доводячи, що існування людини породжує її внутрішній світ, особливу правду Я-переживання. Існування розуміється як становлення. Але ж існування особистості не лише є становлення, воно й самовиникає, стає, розвивається. Цей процес, генезис існування особистості, як нам здається, вміщує в собі відповіді на масу питань про сутність людської природи. Необхідно лише зуміти (методологічно відрефлексувати) сформулювати новий зважено-діалогічний підхід до вивчення: не порушуючи унікальної цілісності існування особистості, отримати достовірні емпіричні дані.

Ми повинні констатувати, що перед нами все ж – цілісне знання, незважаючи на його багатовимірну різноманітність. І нам здається, що культурно-історична теорія може «охопити» його – і вітчизняні концепції (Г.С. Костюк, Л.І. Божович, Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, О.М. Леонтьєв. С.Л. Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Адже все це – гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, як ми говоримо, ідеальним об'єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота – людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані

погляди, в кінцевому рахунку, поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні, і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

І вирішуючи завдання пізнання моменту зародження і моменту становлення психічного, особистості ми прийшли до необхідності використання *генетико-моделюючого методу*, який ґрунтується на наступних *принципах*: принцип єдності біологічного і соціального, принцип аналізу за одиницями, принцип системності, принцип проектування, принцип креативності як прояв акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду в процесі привласнення здібностей людини.

УДК 159.923.2 : 791.43/.45

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

## **ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА**

Вивчення психологічного впливу творів мистецтва на особистість дозволяє зрозуміти закономірності розвитку особистості у процесі її соціалізації як входження у культуру. Сучасний культурно-історичний підхід у психології (М. Бахтін [1], С.Д. Максименко, О.Г. Асмолов, М. Коул та ін.) визначає вплив культури на особистість як необхідний та багатоплановий процес, дія якого залежить також від активності самої особистості. Освоєння культури відбувається у процесі соціалізації особистості як інтеріоризація зовнішньої соціальної діяльності за допомогою різноманітних засобів (знаків). Кінофільми, що є важливими феноменами, артефактами культури, можуть виступати, таким чином, знаряддями (знаками-символами), за допомогою яких відбувається соціалізація особистості.

Кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для формування морально-етичних якостей

© М. Мельничук, 2017

особистості у підростаючого покоління. Ця обставина спонукає до спеціального дослідження змісту і форм розвитку та виховання молоді. Потенційні можливості кіномистецтва не тільки доповнюють, але й багато в чому перевершують традиційні методи виховання. За кілька годин біля екрана можна «пережити» багато інших доль, збагатитися досвідом інших людей, певною мірою «присвоїти» його, що є аналогом процесу накопичення власного досвіду (І. Гращенко [2] та ін.).

Наступні особливості кіномистецтва, на нашу думку, є перевагами кіно перед іншими виховними засобами: документальна (фотографічна) достовірність; наочність; доступність; синтетичність (фільм впливає комплексно: словом, зображенням, звуком); просторово-часові особливості (розвиток сюжету у часі та просторі, динамічні художні образи); залучення глядача в реальність екрану (інтеріоризація життєвого досвіду через ідентифікацію з героями, співчуття, співпереживання їм).

Толерантність – інтегративна якість особистості, яка сьогодні, під час зростання зовнішньої та внутрішньої агресії в суспільстві, піддається великим випробуванням. На нашу думку, зміст роботи з розвитку толерантності у молоді доцільно буде розглянути через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості.

Системний підхід до вивчення толерантності дозволяє виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномену: психофізіологічний, індивідуально-психологічний та соціально-психологічний (М. Мельничук [4]).

Психофізіологічний рівень чи аспект розгляду толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема, до нервово-психічної «парціальності» (за В. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність при дії стресорів і чинників, що фруструють (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова) пропонується назвати *витривалістю*. Одним з найбільш релевантних репрезентантів відповідної складової толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана з емоційною рівновагою і стійкістю, здатністю зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах. Індивідуально-психологічний аспект вивчення толерантності (С. Братченко, І. Шкуратова, О. Скрябіна), який включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як з оточуючими, так і з самою собою визначаємо як *поблажливість*. Показано, що дивергентне мислення, емпатія, і, більш широко, емоційний інтелект, низка поведінкових

умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що складають індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. До соціально-психологічного виміру толерантності (Н. Асташова, О. Бенькова, Л. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання іншості суб'єктів міжособистісної взаємодії, у якій центральне місце посідають цінності поваги людини як такої та її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим стосовно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворюючий фактор», що інтегрує й регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складових толерантності, пропонуємо назвати, разом з В. Моргуном [3] та В. Павленко [4], *прийняттям*. Отже, зріла толерантність поєднує в собі компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом. Для вивчення цього феномену потрібно системно враховувати його психофізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-сміслові аспекти.

**Когнітивний компонент** толерантності полягає в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатомірності – як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється саме в ситуаціях протиріч – при розбіжності думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати цю розбіжність як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретацій, не зводити розбіжності у думках (когнітивний дисонанс) до міжособистісного конфлікту.

Основними напрямками діяльності педагога для розвитку та виховання толерантності у молоді, на нашу думку, мають бути розширення культурного кругозору та руйнування негативних стереотипів по відношенню до інших. Для того щоб бути толерантним до «інакших», розуміти та визнавати їх право бути іншими, людина повинна мати певну освітньо-культурну базу. Зокрема, володіти хоча б елементарними знаннями (етнічного, культурологічного, релігійного, медичного змісту тощо) про об'єкти інтолерантного відношення. Кіно як засіб масової комунікації та як мистецтво несе глядачу найрізноманітнішу інформацію.



Оскільки саме необ'єктивні, неповні, спотворені знання про меншинства, що дискримінуються (етнічні, релігійні, сексуальні, хворі на СНІД, психічні захворювання та інші категорії) можуть ставати причиною інтолерантності, яка ґрунтується на забобонах, міфах та стереотипах, гіпертрофованого відчуття власної цінності, зарозумілості та агресії проти несхожих на тебе, «інших». Отже, освітній компонент може сформувати у молоді широкі та різнобічні знання про об'єкти інтолерантного відношення, збагатити культурну базу й, тим самим, зруйнувати забобони, міфи та стереотипи по відношенню до інших.

Багато дослідників відмічають, що найбільш дієвим засобом руйнування негативних стереотипів по відношенням до «інших» є можливість «наживо» спілкуватися з представниками інших етносів, конфесій, культур. Кіномистецтво за допомогою комунікативної функції, які наближені до «живого» спілкування, створює ефект присутності й змінює менталітет, знаходить те загальне, що є у різних людей. Ідентифікуючись з героєм, глядач спілкується з ним, стає на його місце, бачить світ його очима – здатен «пройти милоу в мокасінах друга», як кажуть американські індіанці.

Все це, у свою чергу, розвиває у того, хто сприймає фільм, здібності до емпатії, емоціонального розуміння інших, співчуття – **емоційний компонент** толерантності. Роль емпатії у толерантних стосунках досить вагома. Однією з головних функцій емпатії в системі толерантності є компенсація як можливих розбіжностей між співрозмовниками в когнітивній або поведінковій площинах (індивідуально-психологічний рівень), так і недостатньої нервово-психічної стійкості (психофізіологічний рівень), що перешкоджає нетерпимості.

Через екранні зразки, через емоційне сприймання, яке включає психологічні механізми емпатії та ідентифікації, молоді люди ефективно засвоюють норми, цінності, ідеали, іноді кардинально змінюючи свій світогляд, своє відношення до себе і до інших, а, отже і свою поведінку. Таким чином, кіномистецтво сприяє розвитку **поведінкової** толерантності індивіда: здатність до толерантного висловлення й відстоювання власної позиції як точки зору (Я-висловлювання тощо); готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх точки зору, що має право на існування – незалежно від ступеню розбіжності з власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компроміс і консенсус); толерантна поведінка в

напружених й ексквізитних ситуаціях (при відмінностях в точках зору, зіткненні думок або оцінок). Допомогти придбати такі уміння може не тільки перегляд кінофільму, але й дискусія після нього під час обговорення картини. Якщо такі обміни стануть регулярними, то поступово у молоді буде формуватися культура ведення дискусії, повага додумки іншого.

Згідно з Л.І. Рюминою, вивчення толерантності як стійкої позиції повинно проводитись через дослідження особистісних установок, цінностей і змістів, тому що саме вони визначають, з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого боку – є мотиваційно-регулюючими корелятами, що впливають на реальну поведінку особистості.

Отже, розглядаючи освітньо-виховний потенціал кіномистецтва, ми перш за все маємо на увазі пізнавально-виховний потенціал творів мистецтва, їх вплив, що збагачує духовний та життєвий досвід кіноглядачів. У даному випадку пізнання світу та людей, соціального життя у всіх його проявах, глибин людської психології здійснюється через художню комунікацію (контакт глядача з фільмом). Створюючи умови для такого спілкування, кінофільми гуманного спрямування сприяють задоволенню різноманітних соціальних та духовних потреб своїх учасників, зокрема потреб пізнавальних, моральних та естетичних. Узяті всі разом, вони визначають спрямованість особистості на засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як істина, добро та краса, що, зокрема, має наслідком і підвищення рівня розвитку толерантності глядачів.

### *Література*

1. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность / М.М. Бахтин. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 167с.
2. Гращенкова И.М. Кино как средство эстетического воспитания / И.М. Гращенкова. – М.: Просвещение, 1986. – 216 с.
3. Моргун В.Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К.-Полтава, 2015. – № 1. – С. 143-161.
4. Павленко В.М., Мельничук М.М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / В.М. Павленко, М.М. Мельничук – Полтава: ФОП Мирон І.А., 2014. – 244 с.

**МЕТТИНИ Эмилиано,**  
*заведующий кафедрой гуманитарных наук Международного  
факультета Российского национального исследовательского  
медицинского университета имени Н.И. Пирогова (г. Москва),  
магистр философии (г. Пиза, Италия)*

## **МНОГОГРАННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АНТОНА МАКАРЕНКО**

Вопрос о многомерности личности уже давно привлекает к себе внимание теоретиков и практиков различных специальностей. На наш взгляд, в условиях постоянных изменений социально-психологических и моральных установок современного общества, данный вопрос стоит ребром, если обратить внимание на ту «текучесть», которая стала доминирующим понятием для недавно ушедшего из жизни философа З. Баумана. Разумеется, в основе такой «текучести» не лежит ни «все течет» как принцип философской диалектики, ни глубокое размышление о жизни, которое вдохновило великого русского поэта Г. Державина в его стихотворении «Водопад». Наоборот. Данная текучесть представляет собой нечто аморфообразное, внутри которого собираются и сталкиваются самые различные явления человечества. Мы берем как определяющее понятие нашего времени «текучесть» Баумана, поскольку она может дать представление о том, как психологическая неустойчивость современников смещает оси ценностно-ориентированных установок в психологии личности до их почти полного искажения. К трем главным болевым точкам, которые образованы упомянутым смещением, относятся: *отсутствие социальной идентификации, отсутствие социальной активности*, и, наконец, *отсутствие творческого подхода* к решению главных вопросов современного общества.

Что касается первого вида «отсутствия социальной идентификации», нужно подчеркнуть тот факт, что пост-индустриальная и постмодернистская философия нашего времени, работающие как особый вид силлогизма, отрицающего все предыдущие идеологии, подразумевая под ними только риторику, создали еще более сильную, почти мифологическую позицию о

несуществовании никаких различий между людьми. Кризисное состояние массовых движений, отказ от них, как от высшей точки тоталитарности, господствующей над Европой в течение почти семидесяти лет, способствовали возникновению условий для боязни прикосновения, о которой говорил Э. Канетти [3], но только с точностью до наоборот. Если британский культуролог писал, что только масса может нас освободить от данной болезни, то сегодня, мы считаем, именно контакт с массой вызывает такую жуткую реакцию. Виртуализация современного общества, поощряемая Интернетом в различных формах (от виртуального секса до поствиртуально-реального суицида подростков, апологетов «голубого кита»!), помогает нам понимать процесс превращения общения в новый более тонкий вид социального нарциссизма, где есть возможность говорить или требовать чего-то, не смотря в глаза собеседнику. Самая главная ценность – видимость, разделение своих постов в Интернете, и получение лайков, хотя это – не худшая сторона вопроса. Скрываясь за экраном и за клавиатурой, люди теряют свой «клик» как уникальную особенность личности и пребывают в постоянном карнавале виртуальной среды. В.И. Егорова написала интересную статью по данному вопросу, и в резюме отмечает, что в виртуальной среде «персонификация формируется под воздействием маскарадных эдитов, т. е. дополнительных, но в то же время и обязательных атрибутов виртуальной среды (ники, аватары, юзерпики и т. д.) и бывает двух видов: я-виртуальное и виртуальные друзья [2]. На наш взгляд, это значит, что личность может жить «инкогнито», поскольку маска карнавала позволяет ей не давать себе отчет в том, что она пишет. Как и в реальном карнавале, в виртуальности довольно обычной и массовой является следующая картина: люди создают свой образ и общаются с людьми, не зная ни их пола, ни возраста, ни местонахождения или гражданства. Такое общение «достаточно своеобразно, так как оно бывает дурачеством, игрой, карнавалом, розыгрышем, но бывает и иначе: такое общение вдруг становится предельно искренним, исповедальным и быстро, иногда внезапно, достигает немыслимой интимности [2]. Как можно это понимать? Как новый вариант диалектики господина или раба, или как Сатурналии души современной личности? Ответ не лежит на поверхности, но мы более склонны к первому варианту, поскольку здесь ядром вопроса являются трудности в процессе самосознания личности и взаимного признания своего психологического существования другими, независимо от того, кем мы являемся наяву. Ты – это ты, невзирая на маску, на защитный экран, которым скрываешь свое истинное лицо,

свое искреннее «Я». Социальная роль, статус, классификация и категоризация больше не должны угнетать человека. Так, вкратце можно резюмировать тренд современного общества, но, на самом деле, получается, что нет уже структурированного диалога между людьми, нет дискурса этики, который изучал Ю. Хабермас, поскольку «этическая легитимность норм требует дискурсивно сформированного признания всех участников ситуации, – гласит формальный принцип дискурса – этики» [4]. С этой точки зрения, можно сказать, что нет уже коммуникативного действия, а только процесс обмена сообщениями и статусами, которые каждый человек может не только понимать, но толковать, и очень часто манипулировать. Следовательно, отсутствие диалога, и положительной критики, поскольку виртуальность служит хранилищем наших фрустраций и их соответственной сублимации, рядом с карнавальностью, влечет за собой процесс деперсонификации, т. е. обезличивания, проявляющийся на языковом уровне [2]. Тут также можем заметить обеднение языка, способов выражения, которые можно заменить смайликами. Это значит, что мы идентифицируем себя с дополнительной маской, которая должна говорить вместо нас, что создает различные виды недопонимания, которые зависят от способностей восприятия виртуального собеседника. В заключении первой темы, можем сказать, что трудно определить что такое личность в пространстве виртуальной реальности, где все становится более или менее общим, и доступным.

Что касается «*социальной активности*», можно утверждать, что ее отсутствие также позиционируется на плоскости современного психологического «сжатия, сужения» личности. Такая черта нашего общества особенно проявляется в процессе образования и воспитания учащихся в образовательных учреждениях ряда как западных так и восточных стран (здесь речь идет не только о бывшем социалистическом блоке). На наш взгляд, на это явление сильно повлияли демократизация и либерализация современной системы образования. В силу стремления к реформированию школ и других учреждений на основе предполагаемой – и выгодной – конкурентоспособности, было обусловлено и оправдано постоянное снижение уровня образования и воспитания, и следовательно, вытеснение их в виде основной составляющей учебного процесса. Школы рассматриваются как маленькие предприятия, ведущие жесткую борьбу за клиента-ученика [1, с. 110], что породило такое понятие, как «предоставление образовательных услуг». С того момента, как образовательное учреждение предоставляет услуги, оно

имеет право на собственную политику в сфере PR, и на создание привлекательного имиджа в этих целях. Стоит только напомнить об активности в популярных социальных сетях директоров школ и других образовательных учреждений. Приемы маркетинга и менеджералистский подход – реальность нашего времени. Соответственно, постоянное рейтингование образовательных учреждений играет на руку политически и экономически мощным среди них. Логика эта – потребительская: если там высокие показатели (по результатам ЕГЭ или других форм выпускных экзаменов, или по другим критериям), значит, что образовательное учреждение престижное и успешное. Естественно, такой подход приводит к тому, что социально успешные группы населения более склонны отдавать своих детей в такие школы, тем более, что, при контингенте детей экономически обеспеченных и интеллектуально развитых, образовательные учреждения могут достичь «высоких результатов на выходе при относительно невысоких усилиях» [7, с. 153]. Исходя из этой неутешительной картины, мы можем предположить, что социальная активность учащихся нужна только в целях продвижения образовательного учреждения, что, следовательно, может иметь следствием создание искусственных условий жизни коллектива, который будет во многом оторван от реальной жизни. Отсутствует то, что можно назвать «социально-педагогическим подходом», сутью которого является «необходимость организации целенаправленного взаимодействия личности и конкретного социума для реализации их потенциальных возможностей», что положительно отражается на личностном и профессиональном развитии молодежи. Соответственно, применение данного подхода позволяет личности проявлять себя во всех сферах жизни общества (от экономической до духовной). Тут уместна ремарка, что это возможно только при взаимодействии с другими личностями социума, что, к сожалению, не всегда получается в связи с теми искусственными условиями, о которых говорилось раньше. При этом, учитывая упадок социально-гуманитарного и технического циклов дисциплин в образовании, можем сказать, что многие дети вынуждены ходить в те школы, где они не могут выразить полностью своего личностного и социального потенциала. Это обстоятельство не только снижает их статус, но может быть причиной психологических расстройств и социальной дезадаптации. Как подчеркивают М.А. Пинская и Г.А. Ястребов: «Недостаточное включение в общественную и производственную деятельность молодежи не способствует появлению у нее возможности мотивированного выбора

профессии» [7, с. 155], что влечет за собой неполное понимание и осознание динамики развития способностей и личных качеств. Если, с одной стороны, такие явления способствуют размножению так называемого «офисного планктона», и росту контингента тех, кто работает не по призванию, то, с другой стороны, более психологической, работа, не обогащенная общечеловеческими нравственными ценностями, может служить причиной проявления социально неприемлемых явлений таких, как коррупция, разгильдяйство, отрицательное отношение к выполнению своих обязанностей, или психологических заболеваний или проблем таких, как депрессия, комплекс неполноценности и т. д. В заключение второй темы, можем сказать, что социальная активности личности, особенно в современной системе образования и в обществе, обусловлена тем, что личность, психологически лишена возможности выбора, старается плыть по течению, что создает условия для дальнейшего некритического принятия того, что социально допустимо, но индивидуально и психологически неприемлемо.

Что касается *отсутствия творческого подхода* к решению главных вопросов современного общества, мы можем сказать, что в основном такое явление связано с отчуждением человека от активной политической жизни как на практическом, так и на психологическом уровне. Кризис государства всеобщего благосостояния (т.н. «welfare state» – на английском), с соответствующим сокращением социальных расходов, и снижением чувства социальной защищенности, с одной стороны, а с другой стороны – дефицит отстаивания социальных прав, их индивидуализация, атомизировали связи между людьми. Такая ситуация спровоцировала психологический разрыв тех творческих сил человека, которые могли бы использованы в решении острых вопросов современности. Кроме того, необходимо обратить внимание на один немаловажный фактор. Социальное неблагополучие многих, и условия выживания лишают человека как личности стремления к улучшению своего социального состояния, что заставляет личность замкнуться, решать вопросы только на «локальном» уровне», для себя и сейчас. В этом смысле, мы можем считать, что нет социальной солидарности, и конкуренция между людьми приобретает черты битвы за территорию, за ресурсы, за еду. Помимо этого, мы наблюдаем, что кризис самоопределения и личной идентичности современности вызваны тем, что в некоторой степени, мир слишком открыт, разгадан, без вопросов, без желания знать, потому, что все может быть найдено во всемирной сети. Этим вызвано то, что личность не имеет стремления к новшествам, к неизвестному, и таким

образом сокращается творческий потенциал вместе с креативностью человека. Если взять известные работы Р.С. Немова, можем понимать, что личность не заинтересована в поисках новых подходов, ввиду того, что потерялся смысл деятельности человека как важнейший социальный фактор. Деятельность предполагает создание социальных артефактов, целью которого является осмысления личностью окружающей среды. Но личность не голодна, она сыта информацией и ее избытком. Как заметил автор «одномерного человека» Г. Маркузе, сегодня вопрос о личности касается «освобождения от общества, которое в значительной мере развивает материальные и даже духовные потребности человека. Если говорить лозунгами, это общество – поставляющее товары большей части населения». Если духовная потребность становится товаром, который можно продавать и перепродавать, тогда критическое восприятия и творческий подход не уместны, потому, что? как заметил Дж. Оруэлл, во времени всеобщего обмана говорить правду – это революционный акт.

В заключение наших тезисов, мы можем сказать, что эти три состояния «отсутствия», о которых мы говорили, вызваны общими тенденциями современного общества. Эти последние делают личность одномерной, ограниченной и отгороженной виртуальной реальностью, знаниями, которые можно назвать знаниями «копировать и вставить», без критического и творческого мышления. В некоторой степени, мы можем сказать, что личность живет в заколдованном кругу, где только игра с самим собой кажется единственным способом выживания. Вдобавок, можно подтвердить, что наш мир, основан на мейнстриме, на подгоне под одно клише поведения и поступков, потому, что боится чужого, авторитарен во многих своих явлениях в силу своей текучей неопределенности, замаскированной под демократию.

В качестве решения данных вопросов, мы хотели бы предложить воспитательную систему Антона Семёновича Макаренко [5], по ряду причин, которые кратко изложены далее. Прежде всего, хотим подчеркнуть, что на систему выдающегося педагога необходимо посмотреть независимым взглядом, и найти в ней те подходы, которые могут быть приемлемы для преодоления идеологических и временных барьеров, которые отделяют нас от его творческого наследия. Прежде всего мы выделяем следующие стороны воспитательной системы Антона Семеновича в виде «противоядия» к современной «текучести»:



1) коллектив как форма общения и обмена опытом между учащимися, независимо от их физических и психологических особенностей или возраста;

2) процесс личностного роста в коллективе, благодаря системе перспективных линий (система определения личностных способностей, умений и навыков, при постоянном изменении статуса внутри коллектива);

3) воспитание чувства собственного достоинства, ответственности, долга (как гражданственность, как формирование своей гражданской позиции).

На наш взгляд, система Антона Семёновича Макаренко поражает современного читателя своей разнообразностью, динамичностью. В ней личность не является пассивным центром педагогического воздействия на нее, а осью и «приводным ремнем» данного воздействия во время постоянного общения и перехода от «Я» до «Ты», от «Ты» до «Мы». В коллективе Макаренко личность остается личностью, всегда находится в общении и понимании себя. Таким образом, у личности есть возможность определить себя по отношению другому, в полноте своего бытия. И именно этим данный подход может быть полезным в качестве противоядия против «отсутствия социальной идентификации».

Что касается отсутствия социальной активности и творческого решения различных вопросов, мы можем сказать, что внутри коллектива Макаренко такого не существовало. Он не раз настаивал, что человек должен быть активен, чтобы победить в себе лень, транжирство и другие отрицательные качества. Антон Семенович, заодно, повторял, что деятельность человека обладает не только механическим действием, она имеет моральное качество («труд-забота»!). Это значит, что необходимо воспитывать человека так, чтобы он брал на себя инициативу и считал своим долгом работать на благо общества, ставя перед собой те цели (перспективы), которые могут помочь ему найти путь к их реализации. В этом смысле, создается и образуется в человеке новое «Я», ищущее и желающее, умеющее повиноваться и приказывать, в зависимости от условий, не теряя чувства своей гражданской и социальной полезности. По мнению Антона Семёновича, через свою деятельность, личность может создать благополучные условия для своего развития, может воспринимать мир и общество, может преодолеть то чувство нейтральности своего дела, которое сегодня присуще почти каждому человеку, для которого выгода важнее, независимо от предполагаемых целей.

Поэтому мы считаем, что воспитательная система Макаренко важна для современного мира, ибо в ней личность многоярусна, многогранна, и может стать активной частицей общества. Необходимо только перевести ее на более современный лад, не выпуская из виду ее уникальный потенциал, который можно использовать не только в кризисном состоянии общества, а в качестве корректива современных образовательных систем. На этом настаивает и украинский психолог макаренковед В.Ф. Моргун, который рассматривает педагогику Макаренко не только как «огнетушитель для уже случившегося пожара» (постфактум), а как мощное средство *предупреждения, профилактики делинквентного поведения личности* в семье, в школе и в обществе [6, с. 180-190]. Подтверждением тому – много сотен страниц произведений Антона Семеновича о том, что человек как личность должен жить этично в отношении к себе и другим, о том, что свобода – важнейший социальный институт, о том, что наш мир может быть построен на ценностно значимых принципах, о том, как можно преодолеть социальное зло. В этом смысле, наш мир так погряз в своем нарциссизме, в изменчивости своих начал, что зло не воспринято отрицательно, и оно становится таким банальным, таким обыкновенным, что уже никого не пугает своим чудовищным видом. И именно отсутствие многогранно-морального человека в мире является причиной этого.

### *Литература*

1. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – М., 2006. – № 4. – С. 103-120. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///F:/sotsialnaya-politika-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kontekst-liberalizatsii-i-rossiyskie-realii%20\(1\).pdf](file:///F:/sotsialnaya-politika-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-kontekst-liberalizatsii-i-rossiyskie-realii%20(1).pdf)
2. Егорова В.И. Персонификация и деперсонификация – основные виды проявления карнавальности в виртуальной среде / В.И. Егорова // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2012. – № 4. – С. 103-120. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/personifikatsiya-i-depersonifikatsiya-osnovnye-vidy-proyavleniya-karnavalnosti-v-virtualnoy-srede>
3. Канетти Э. Масса и власть / Э. Канетти. – М., Издательство АСТ, 2015.–576 с.
4. Касавин И.Т. Дискурс: специальные теории и философские проблемы / И.Т. Касавин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intelros.ru/subject/figures/kasavin-ilya-teodorovich/11758-diskurs-specialnye-teorii-i-filosofskie-problemy.html>

5. Меттини Э. А.С. Макаренко: итальянское каприччио на разные темы. Статьи / Э. Меттини. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 136 с.
6. Моргун В.Ф. Педагогічна система А.С. Макаренка як профілактика делінквентності вихованців / В.Ф. Моргун // Седих К.В., Моргун В.Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів. – 2-е вид., доп. – К.: Видавничий Дім «Слово», 1915. – С. 180-190.
7. Пинская М.А., Ястребов Г.А. Как объективно оценить качество работы школы: опыт контекстуализации образовательных результатов / М.А. Пинская, Г.А. Ястребов // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям. Сборник материалов. – М., 2014. – С. 147-159.

УДК 159.955.4 : 37.087

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

## **ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми.** Спроба науковців визначити точку відліку в оцінці критеріїв розвитку особистості вчителя у сфері професійній діяльності, породила різні наукові підходи щодо розуміння сутності його професійно-значущих властивостей. Достатньо поширеної в психолого-педагогічній науці є традиція визначення структурних складових особистості вчителя, виходячи із аналізу змісту педагогічної діяльності. Наприклад, відомий структурно-функціональний підхід до педагогічної діяльності заклав основу для визначення професійних здібностей вчителя (Н.В. Кузьміна). Розгляд сфер суб'єктності вчителя в професії дозволив виявити перелік професійних вмінь та навичок вчителя (А.К. Маркова). Аналіз домінуючого змісту професійної діяльності став основою для визначення мотиваційних утворень особистості та професійної спрямованості вчителя (Л.М. Мітіна).

Водночас, аналіз педагогічної діяльності на рівні основних її одиниць (мотив, ціль, дія, операція, умови) не може визначити специфіку педагогічної праці. На сучасному етапі розвитку психологічної науки значна увага приділяється пошуку прихованих ресурсів категорії діяльності у поясненні природи психічного. Це є можливим завдяки результатам наукових пошуків щодо розуміння психологічної сутності колективної діяльності (В.В. Давидов) [1], соціально-психологічному аналізу групової діяльності (Е.І. Головаха), дослідженню природи індивідуальної діяльності особистості (В.Ф. Моргун) [3].

**Виклад основного матеріалу.** Спроба виходу за рамки абстрактного опису структури діяльності потребує пошуку її системоутворюючого початку. На думку Ю.М. Кулюткіна цим початком, що визначає психологічний зміст педагогічної діяльності, є ставлення вчителя до учнів. «Ми не можемо раціонально інтерпретувати поняття «вчитель» поза його ставленням до учня. Та навпаки, поняття «учень» може набути смисл, тільки як взяте у його відношенні до вчителя» [4, с. 10].

Відносини «вчитель-учні» є онтологічної ознакою професійної діяльності педагога та психологічною основою його спів-буття з учнями. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман розглядають спів-буття як категорію інтерпсихічного, що відображає внутрішні суперечності та рушійні сили будь якої людської спільності, у якій можливо вільне самовизначення кожного, хто входить до неї [4]. Одночасність існування та взаємодія цих різноспрямованих процесів, на думку В.І. Слободчикова, дозволяє розглядати феномен спів-буття рухливим, сприяючим, у нормі, до розвитку, до виникнення все більш складних видів єдності зв'язків та відношень [5]. Спів-буття є справжньою ситуацією розвитку, де вперше народжуються специфічні людські здібності, функціональні органи суб'єктивності, що у подальшому дозволяють дитині виявити самоставлення до власної життєдіяльності [5, с. 17].

Навчальна діяльність, що забезпечує спів-буття вчителя та учня, набуває ознак діяльності, яка реалізує самовизначення та самозміни дитини у навчальній спільності, сприяє формуванню позиції учня.

Однак, вчитель є не тільки учасником спів-буття із учнем, але є його організатором. Він визначає як предметно-дидактичну основу зв'язків та відносин із учнем, так й виявляє соціокультурну позицію по відношенню до учнів. Ця позиція має дихотомічний зміст. Перша,

характеризує орієнтацію на ототожнення, що є основою залучення школяра до загальнолюдських форм культури. Друга – на відокремлення як перетворення зв'язків та відношень, як умови становлення індивідуальності, суб'єктності учня. Г.А. Цукерман та В.І. Слободчиков називають ці позиції дорослого позиціями «умільця» та «вчителя» [6]. Дорослий, що навчає дитину у предметній співпраці різним вмінням є «умільцем». «Вчитель» же вчить дитину не стільки діяти, скільки попередньо вчитися діям. Звичайно, доросла людина має володіти арсеналом дій як «вчителя» так й «умільця», але вона має доцільно визначати прояв цих позицій залежно від особливостей педагогічної ситуації у взаємодії з учнем. Таким чином, спів-буття учителя з учнями потребує від нього розвиненої професійної рефлексії.

Існуючи підходи до розуміння професійної рефлексії вчителя, що орієнтовані переважно на дослідницьку (С. Грант, П. Кербі, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська) та інноваційно-творчу природу рефлексії (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов) як засобу або механізму пізнання та саморозвитку особистості педагога, не враховують в повній мірі онтологічного виміру його професійної діяльності.

Ця задача має бути розв'язана лише з позиції соціально-діяльнісного підходу [2]. В рамках цього підходу рефлексія розглядається як властивість суб'єкта, що дозволяє усвідомлювати, регулювати власну діяльність, яка опосередкована процесом спілкування та взаємодією із іншими людьми.

Тобто, в самому широкому сенсі, рефлексивні процеси мають забезпечувати процесуально-психологічний бік діяльності, що детерміновано не тільки мотивом та метою, але й статусно-рольовими характеристиками, нормативним регулюванням у конкретній соціальній групі чи спільності, ціннісними орієнтаціями, що відображають моральні канони соціальної системи. З позиції цього підходу, професійна рефлексія вчителя є системною властивістю особистості, яка забезпечує усвідомлення та регуляцію вчителем складових професійної діяльності, що здійснюється з урахуванням вимог спів-буття з учнями, спрямованого на розвиток їх суб'єктності в навчально-виховному процесі (самототожності в середині спів-буття з іншими, усвідомленням власних цілей, бажань, здібностей та особистісних якостей). Іншими словами, професійна рефлексія

здійснює регуляцію власних дій вчителя на основі усвідомлення ним меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

Онтологічний аналіз психологічної природи професійної рефлексії вчителя в рамках соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі її функції:

1) інтеграцію та диференціацію численних власних та децентрованих (з позиції іншого) презентацій структурних складових педагогічної взаємодії у свідомості вчителя;

2) породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії;

3) контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в рамках спів-буття із учнями;

4) регуляцію педагогічної дії із врахуванням усвідомлюваних меж власного «Я» та «Я» особистості учня;

5) творчої зміни смислових утворень особистості, що забезпечують становлення позитивної професійної ідентичності вчителя.

Специфічною особливістю рефлексії вчителя, з точки зору соціально-діяльнісного підходу, є її високий ступінь децентрації, як здатності розуміти явища з позиції іншого. Вчитель має здійснювати рефлексію внутрішньої основи дії учня та водночас усвідомити основи організації власних дій, спрямованих на вирішення навчального завдання та конструювання методичних підходів для корекції та розвитку навчальних дій учня в рамках психологічного спів-буття з ним.

У сферу рефлексії вчителя як суб'єкта соціальної дії, спрямованої на досягнення спів-буття з учнями, мають входити: спільний предмет дій вчителя та учня (особливості розуміння навчального та виховного завдання вчителем та учнем, методичні прийоми та засоби роботи з ним); психологічні особливості учасників взаємодії, що визначають її динаміку та їх міру активності, стильові особливості їхньої поведінки та рольової орієнтації; усвідомлення власної професійної позиції у взаємодії з учнем, що акумулює розуміння закономірностей психолого-педагогічної науки та визначає ставлення до учня; самоаналіз власної поведінки вчителем за соціальними критеріями, культурними вимогами, моральними цінностями.

Аналіз теоретико-прикладних досліджень [2] показав наявність парціальних властивостей рефлексії за критерієм часу. Так,

професійна рефлексія вчителя існує в режимі актуальної діяльності, в осмисленні дій, що вже були здійснені вчителем у минулому та дій, які тільки плануються у майбутньому.

**Висновок.** Онтологічно рефлексія представлена в професійній діяльності вчителя як метакогнітивний процес, стан та професійна властивість, що з одного боку сприяє визначенню смислу професійної дії в умовах спів-буття з учнем, а з іншого є процесуально-психічною складовою професійної діяльності, що забезпечує осмислення вчителем педагогічної мети, антиципації результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, вибору професійного рішення, а також є складовою самоконтролю професійної дії.

### *Література*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 204-228.
2. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. Науковий журнал. – К.-Полтава, 2016. – № 2 (10). – Част. 1. – С.189-199.
3. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. Науковий журнал. – К.-Полтава, 2015. – № 2 (8). – Част. 1. – С.23-44.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С.14-23.
6. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.25-36.

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

## **МНОГОМЕРНАЯ ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, УСТАНОВКИ И ПОСТУПКА**

*Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості та принцип додатковості діяльності, установки і вчинку. Реалізація розглянутого принципу на прикладі багатовимірної теорії особистості відкриває можливість здійснювати глибше психологічне дослідження діяльності, установки і вчинку.*

*Ключові слова: діяльність, установка, вчинок, принцип додатковості, багатовимірна теорія особистості.*

*Morgun V.F. Multidimensional theory of personality and principle of addition activity, setting and act. Realization of the considered principle on the example of multidimensional theory of personality opens possibility to carry out psychological research of activity, setting and act deeper.*

*Keywords: activities, setting, act deeper, considered principle, multidimensional theory of personality.*

Общепсихологическая теория деятельности (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин [1], А.К. Дусавицкий [2], А.В. Запорожец, П.И. Зинченко [3], В.П. Зинченко, Е.Ф.Иванова, Г.С. Костюк [4], А.С. Кочарян, Н.П. Крейдун, М.А. Кузнецов [5], А.Н. Лактионов [6], А.Н. Леонтьев [7], С.Д. Максименко [8], С.Л. Рубинштейн, Г.Г. Петренко, А.В. Петровский [13], Г.К. Серета, Н.Ф. Талызина, Т.Б. Хомуленко [19] и др.), общепсихологическая теория установки (Д.Н. Узнадзе [17], [18], его научная школа – А.С. Прангишвили, Ш.А. Надирашвили [12] и др.), общепсихологическая теория поступка (В.А. Роменец [15], его последователи – И.П. Маноха, В.А. Татенко [16], Т.М. Титаренко и др.) – являются методологическими вершинами отечественной и мировой психологии. Их современное развитие происходит, на наш взгляд, по трем сценариям, реализацию которых можно найти в психологической литературе: критическое



взаимоисключение, игнорирующая альтернативность и взаимообогащающая дополнительность. Примеры таких сценариев в новейшей истории не единичны.

Так, например, Д. и С. Шульцы, анализируя развитие научных школ в психологии, утверждают, что структурная психология, функциональная психология, гештальтпсихология, психоанализ и гуманистическая психология не выдержали конкурентной методологической борьбы и в результате «критического взаимоисключения» прекратили свое автономное существование еще до конца XX столетия [20]. Выдающийся украинский историк психологии В.А. Роменец также не избегает апокалиптических характеристик. В его капитальном труде «История психологии XX столетия» (в соавторстве с И.П. Манохой) встречаем главы с такими названиями, как «...Крах психоанализа» или «Конец идеи интериоризации» [15].

Те же Шульцы [20] полагают, что только две школы психологии – бихевиоризм и когнитивная психология, двигаясь параллельными курсами «игнорирующей альтернативности», пересекли рубеж XXI столетия и имеют виды на «долгожительство».

Имена А. Маслоу, К. Роджерса, их психологическое наследие являются ярким примером реализации третьего сценария развития научных школ, в котором доминирует принцип дополнительности, ибо им удалось в гуманистической парадигме интегрировать достижения как психоанализа, так и академической психологии. С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и Р. Ассаджоли в этом направлении предпринимают продуктивные попытки построения «мира человека», «нового синтетического человековедения» и «психосинтеза Я».

*Задачей* данной статьи является интерпретация многомерной теории личности автора как синтеза психологических теорий деятельности, установки и поступка [9], [10], [11], [14].

В истории построения психологической теории личности выделяют два диаметрально противоположных подхода – идиографический, то есть уникально-описательный, понимающий, художественный (В. Дильтей, К. Роджерс и др.), и номотетический, или нормативный, объяснительный, научный (Г. Оллпорт, В. Штерн, А.Ф. Лазурский и др.). Крайности этих двух подходов пытается эклектически преодолеть психоанализ (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм и др.).

Снятие противоречия между указанными подходами возможно на основе *диалектического метода восхождение от абстрактного к конкретному*, который складывается в исследованиях отечественных

психологов, – Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, С.Д. Максименко, Г.А. Балла, В.В. Рибалка и др. Согласно этому методу, теория личности должна выводиться из одной категории, из исходной «предельной» абстракции, или «клеточки» анализа, которая в ходе конкретизации поможет дать развернутое психологическое представление о личности, ее сущностном содержании, структуре элементов в их связях и развитии» [10, с. 28]. При этом номотетическое и идиографическое направления становятся полюсами общего научного подхода к изучению личности. Характеристика последней на пути восхождения от абстрактного номотетического понимания к конкретному идиографическому описанию постепенно «обогащается множеством качеств, характеристик, параметров (предельно-бесконечным, то есть уникальным)» [10, с. 28].

В предложенной автором монистической теории многомерного развития личности (далее будет употребляться краткое ее название – многомерная теория личности) проанализировано три этапа, или шага восхождения от абстрактного к конкретному.

I. На первом этапе такого восхождения в качестве исходной «клеточки», избирается категория «деятельная личность». При этом деятельность личности понимается значительно шире, чем индивидуальная предметно-практическая деятельность субъекта, а именно – как система человеческой жизнедеятельности.

II. При системно-методологическом понимании личности следующий, второй, шаг конкретизации на пути восхождения от избранной абстрактной единицы анализа к конкретной ее характеристике должен осуществляться в соответствии с тремя принципами: а) онтологизации структуры личности; б) становление связей элементов (внутренних и внешних) в этой структуре; в) детерминации развития личности. Рассмотрим эти принципы и их реализацию подробнее.

А: Онтологизация структуры личности предусматривает определение таких пяти инвариантов, как:

1) пространственно-временные ориентации (на прошлое, настоящее, будущее); 2) потребностно-волевые эстетические переживания, пристрастность, небезучастность (негативные, амбивалентные, позитивные); 3) содержательные направленности деятельности личности (*деловая*: на предмет – средство – продукт; на *общение* с другим человеком; *игровая*: на процесс; *самодеятельная*: на самого себя); 4) уровни овладения опытом (учения,

воспроизведения, познания, творчества); 5) формы реализации деятельности (моторная, перцептивная, рече-мыслительная).

Б: Пять отмеченных инвариантов деятельности увязываются между собой и образуют пучок векторов, которые пересекаются в одной точке, «узле» (по А.Н. Леонтьеву), или "хронотопе" (по М.М. Бахтину). Структура личности при этих условиях может быть представлена в виде схемы (см. ниже рис. 1 [9, с. 9], [11, с. 81]).



**Рис. 1. Схематическое изображение многомерной структуры личности (по В.Ф. Моргуну)**

В: Детерминация развития индивида в личность осуществляется, согласно данной теории, на основе решения «главного движущего противоречия между ограниченностью человека как естественного биологического существа и универсальностью человека как «родового» (общественного) существа» [10, с. 29]. С другой стороны, через свою определенную ограниченность человек не в состоянии

стать тождественным всей совокупности общественных отношений и реализовать соответствующую масштабу этой совокупности общественную сущность. Поэтому возникает необходимость отобразить эту сторону личности в понятии индивидуальности, то есть уникальности личности конкретного человека как в естественном, так и в общественно-личностном аспектах.

III. Третий этап (шаг) восхождения от абстрактного к конкретному происходит через «психологическую концептуализацию структуры связей», развития пяти выделенных инвариантов онтологизации структуры деятельной личности. Рассматривая диалектически связанные инварианты, можно выделить конкретные их характеристики и движущие противоречия, которые задают каждый из них:

1) пространственно-временные ориентации личности «состоят из соотношения локализации личности в прошлом, настоящем и будущем» и задаются решением противоречия между бытием и небытием материальных и духовных носителей личности – генома, тела человека, тех, кто ее знал, ее деяний и творений [10, с. 29].

2) потребностно-волевые переживания личности выявляются в эмоциях и эстетических чувствах, за которыми стоят имеющиеся и напряженные потребности (нужды – по С.Д. Максименко), мотивы, личностные смыслы, цели, установки. Структура потребностно-волевых переживаний представлена в виде определенного соотношения негативных (неизменное, безобразное), амбивалентных (трагическое, комическое) и позитивных (прекрасное, возвышенное) чувств. Отмеченные переживания задаются «противоречием между жизнью индивида (удовлетворением потребности) и смертью (блокированием или прекращением обмена веществ, энергии и информации организма со средой)» [10, с. 29].

3) содержательная направленность деятельности личности отвечает устоявшейся системе разделения труда и жизненному пути субъекта деятельности и состоит по содержанию из следующих ее видов: а) направленность на предметно-орудийно-результативное преобразование природы (труд в узком понимании); б) направленность на субъектно-знаковое познание и изменение других людей (общение); в) направленность на преобразование способов собственной активности (игра, ритуал); г) направленность на преобразование самого себя («самодеятельность» по С.Л. Рубинштейну, но шире, потому что включает не только творческое самоусовершенствование человека, но и возможную самодеградацию).

Содержательная направленность как инвариант личности задается решением противоречия «род-природа», в результате чего

человек как родовое существо превращается из индивида как потребителя естественных предметов в субъекта как создателя продуктов для удовлетворения своей потребности, используя орудия и сознательную, идеально-знаковую кооперацию с обществом [10, с. 29-30].

4) уровни овладения личностью опытом выстраиваются в такую иерархию: а) учение (передача опыта от учителя к ученику); б) воспроизведение деятельности личностью; в) познание как «теоретическая установка» (по Ш.А. Надирашвили [10]); г) творчество как высший уровень овладения деятельностью, «надситуативная активность» (по В.А. Петровскому). Указанные уровни задаются решением противоречия между интериоризацией (распредмечиванием) социального и экстериоризацией (опредмечиванием) индивидуального опыта [10, с. 32].

5) формы реализации личностью деятельности представлены таким образом: а) моторная (или материальная по П.Я. Гальперину); б) перцептивная (по Н.Ф. Талызиной); в) речевая; г) умственная (рефлексивная). Они задаются разрешением противоречия между подсознанием и сознанием человека [10, с. 33].

На основе конкретного психологического анализа пяти рассмотренных инвариантов, формулируем следующее определение личности:

*Личность* – это активно овладевающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность человек, внутренний мир которого имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней овладения опытом и форм реализации деятельности. Этим соотношением детерминируется свобода субъектного самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их (включая и подсознательно-непредвиденные) последствия перед природой, обществом и своей совестью [10, с. 33].

Данное определение личности может быть сжато представлено в виде символической формулы как функция (f) вышеупомянутых пяти инвариантов ее структуры [9, с. 10]:

$$\text{Личность} = f(\text{О} \cdot \text{П} \cdot \text{Н} \cdot \text{У} \cdot \text{Ф})$$

где: О – пространственно-временные *ориентации* личности;

П – потребностно-волевые эмоциональные *переживания*;

Н – содержательные *направленности*;

У – *уровни* овладения опытом;

Ф – *формы* реализации деятельности.

Предложенное понимание структуры личности может быть соотнесено с психологическими понятиями, которыми традиционно характеризуется личность [10, с. 33]. Так, *темперамент* определяется динамической особенностью пространственно-временных ориентаций и свойств личности. *Способности* связываются с инвариантами уровней и формы реализации деятельности личности. *Ценностные ориентации, направленность* личности задаются потребностно-волевыми переживаниями человеком содержания деятельности. В конкретном психологическом анализе они описываются как потребности, мотивы, смыслы, цели, установки. *Характер* заключается в стабильности целостной структуры личности, а *акцентуации характера* – связаны с избыточным выражением определенной черты характера и сопровождаются или личными рекордами (в случае соответствия акцентуации требованиям деятельности), или перенапряжением, неадекватностью поведения человека во время их преодоления (в случае несоответствия акцентуации и требований деятельности). Ниже (на рис. 2) дана модель *периодизации развития личности* в ходе жизни.

Рассмотрим *результаты* использования многомерной теории личности для *реализации принципа дополнительности в синтезе категорий деятельности, установки и поступка*.

Психологическую теорию «поступка» выдающегося украинского психолога В.А. Роменца [15] не следует считать альтернативой деятельностному подходу, ибо в таком случае происходит скрытая синонимия (или взаимоподмена этих категорий). Поступок не является синонимом любого действия, он предусматривает момент выбора среди альтернатив (И.П. Маноха), волевые усилия для преодоления препятствий (Т.М. Титаренко), а также моральную самооценку субъектного выбора личности (В.А. Татенко).

В традиционных соответствиях между источником активности личности и ее видом (по А.Н. Леонтьеву) первичная и вторичная установки (по Д.Н. Узнадзе) лежат в основе и заключают известную иерархию Леонтьева, а поступок (по В.А. Роменцу), на наш взгляд, должен заполнить существующий пробел в центральном звене, потому что является конгруэнтным ключевой категории деятельностного подхода – «личностного смысла» (см. подробнее на рис. 3 ниже).

<b>Стадии</b> (по уровням и формам деятельности)	<b>Обучение</b> (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах)		<b>Воспроизведе-ние</b> (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах)		<b>Творчество</b> (в моторной, наглядной и словесно-умственной фазах)	
	<b>Периоды</b> (по ориентациям, переживаниям, направленностям)					
	<b>Кризисы адаптации-дезадаптации</b>		<b>Кризисы автономии-зависимости</b>		<b>Кризисы самоактуализации-конформизма</b>	
	<b>Кризис новорожденности: «первый вздох», 0-3,5 мес.</b>		<b>Кризис младенчества: «первый шаг», 11-18 мес.</b>		<b>Кризис раннего детства: «я сам», 3-4 года</b>	
<b>Сотрудничество</b> (с амбивалентной ориентацией на настоящее)	<b>1. Возраст младенца:</b> до 1 года		<b>2. Раннее детство:</b> 1-3 года		<b>3. Дошкольное (игровое) детство:</b> 4-6 лет	
	<b>Кризис детства: «ответственность», 6-7 лет</b>		<b>Кризис младшего школьника: «независимость», 9-10 лет</b>		<b>Кризис отрочества: «любовь», 14-15 лет</b>	
<b>Общение</b> (с оптимистической ориентацией на будущее)	<b>4. Младше-школьное детство:</b> 7-9 лет		<b>5. Отрочество (подросток):</b> 10-14 лет		<b>6. Юность:</b> 15-18 лет	
	<b>Кризис юности: «профессия», 18-19 лет</b>		<b>Кризис молодости: «семья», «призвание», 23-28 лет</b>		<b>Кризис взрослости: «признание»: 33-37 лет</b>	
<b>«Серьезная игра»</b> (с амбивалентной ориентацией на настоящее)	<b>7. Молодость:</b> 19-25 лет		<b>8. Взрослость:</b> 26-35 лет		<b>9. Зрелость:</b> 36-60 лет	
	<b>Кризис зрелости: «наставничество», 55-65 лет</b>		<b>Кризис преклонного возраста: «мемуары», 70-80 лет</b>		<b>Кризис старости: «самообслуживание», 85-95... лет</b>	
<b>Самодетельность</b> (с ностальгической ориентац. на прошлое)	<b>10. Преклонный возраст:</b> 61-75 лет		<b>11. Старость:</b> 75-90 лет		<b>12. Долго-жительство:</b> более 90... лет	

**Рис. 2.** Возрастные этапы перидизации многомерного развития личности в ходе жизни (по В.Ф. Моргуну)

Вторичные социально сформированные (фиксированные) установки, приобретая побудительную силу, превосходящую первичные витальные установки, становятся «сублимированными потребностями» (по З. Фрейду), «квазипотребностями» (по К. Левину), «ценностными ориентациями» (по М. Рокичу), «направленностями личности» (по А.Н. Леонтьеву), «нуждами» (по С.Д. Максименко).

- потребность (индивидуально-практическая первичная установка, по Д.Н. Узнадзе, Ш.А. Надирашвили; нужда, по С.Д. Максименко)	⇔ <i>поведение</i> (по Б.Ф. Скиннеру);
- мотив (как опредмеченная потребность, по А.Н. Леонтьеву)	⇔ деятельность;
- <i>личностный смысл</i> (как соотношение реально действующего мотива и цели)	⇔ <i>поступок</i> (как действие, которое нуждается в выборе, волевых усилиях и моральной оценке, по В.А. Роменцу);
- цель	⇔ действие;
- вторичная «фиксированная установка» (по Д.Н. Узнадзе)	⇔ операция.

*Рис. 3. Схематическое соотношение психологических категорий, описывающих структуру деятельности, в теориях деятельности, поступка и установки*

Как видим, в достаточно традиционной для отечественной психологии личностно-деятельностной парадигме многомерная теория личности, благодаря синтезу достижений теорий деятельности, установки и поступка, приводит к ряду инновационных концептов.

Во-первых, уточнена структура основных видов человеческой деятельности и их последовательности как ведущих деятельностей в онтогенезе. Ведь даже в отечественной психологической науке не было общепринятой номенклатуры основных видов человеческой деятельности ни по количеству, ни по содержанию. Так, лидер Санкт-Петербургской школы Б.Г. Ананьев исходил из такого перечня: *игра* – общение – познание – *труд*. Лидер одной из Московских школ



А.Н. Леонтьев отстаивал несколько другое видение: *игра* – учение – *труд* (с имплицированным общением, которое не имеет автономного статуса, ибо присутствует («растворено») в каждом из трех основных видов деятельности). Как видим, консенсус корифеев психологии имеем только по *игре* и *труду*, отмеченных курсивом.

Многомерная теория личности, исходя из критериев системности (по А.Н. Леонтьеву), уточняет количество и содержание основных видов деятельности личности в ходе жизни: труд – общение – игра – самодеятельность [10, с. 30]. Превращение в ходе жизни системы основных видов деятельности, исходя из критерия пристрастности субъекта (по А.Н. Леонтьеву), в **ведущие деятельности** (выделены жирным шрифтом) можно показать с помощью такой последовательности иерархических систем (комплексов) деятельностей:

- 1) **труд** – (общение – игра – самодеятельность);
- 2) **общение** – (игра – самодеятельность – труд);
- 3) **игра** – (самодеятельность – труд – общение);
- 4) **самодеятельность** – (труд – общение – игра) [10, с. 31].

Предметно-манипулятивная деятельность в раннем онтогенезе является первичным видом труда. Еще М.Я. Басов в своей блестящей «Педологии» (1932) рассматривал игру и детский труд как два родственных типа деятельности ребенка. К. Коффка, исследуя основную функцию детства на уровне учения, пришел в «Основах психического развития» (1934) к такому выводу: «Если мы примем, что учение объективно является трудовой деятельностью, то придем к правильному пониманию детства, в течение которого объем и интенсивность учения (труда – по Коффке. – В.М.) далеко превышает все более поздние периоды» (с. 31). Система воспитания слепоглухонемых детей также доказывает приоритет трудовой деятельности, сотрудничества (самообслуживание, уход, уборка, владение орудиями труда и тому подобное), в развитии психики и личности (Мещеряков, 1974). Не случайно и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предлагает начинать учение в любом возрасте с моторной формы действия, то есть – с реального преобразования предметов или их моделей, что характерно именно для труда.

С момента «комплекса оживления» ребенок из предметного мира выделяет ближайшего человека; направленность на людей в последующем станет главной в мотивации общения.

Продвижение на пути психической зрелости автономизирует детей, которые посредством *игровой* деятельности продолжают совершенствовать себя в процессах *труда* (деловые игры), в процессах *общения* (ролевые игры, социодрамы – по Дж. Морено), в процессах *самодеятельности* (психодраматические игры – по Морено, сценаристом, режиссером и соисполнителем которых выступает сам человек). Некоторые ученые настаивают на доминировании игры в течение всего жизненного пути. Ф. Бартлетт, например, своей монографии, посвященной психологии взрослой жизни, дал красноречивое название: «Психика человека в труде и игре» (1959). Но и они не возражают ни против труда (Бартлетт), ни против существования «искренних (неигровых)» отношений между людьми (Е. Берн, 1988), ни против «серьезных» видов деятельности (И. Хейзинга, 1992).

Во-вторых, замена учения (по Леонтьеву), или познания (по Ананьеву) в основных видах деятельности на самодеятельность (не только «творческую самодеятельность», по терминологии Рубинштейна, но с более широким содержанием – до самодеградаци, по Моргуну) является еще одной инновацией многомерной теории личности.

Но она не преуменьшает роль учения в жизни человека. Напротив, обучение, воспроизведение, познание (учение), творчество, образуя отдельный четвертый инвариант в структуре личности – *уровней овладения опытом* – становятся причастными к каждому из четырех основных видов деятельности в течение всей жизни человека, а не ограниченной во времени «учебной деятельностью», характерной только для школьно-студенческого возраста.

В-третьих, на основе многомерной теории личности предложена конкретная структура («морфология») индивидуальной, особенной деятельности – в развитие рассмотренных выше идей Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева, В.А. Роменца, С.Л. Рубинштейна, Д.М. Узнадзе. Конкретизация индивидуальной деятельности личности представлена ниже в таблице 1 [10, с. 31]:

**Структура индивидуальной деятельности личности**  
(по А.Н. Леонтьеву, модификация В.Ф. Моргуна)

<i>Источник активности</i>	<i>Форма активности</i>	<i>Объект активности</i>
Потребность, нужда, первичная установка	Поведение	Природная и социальная среда
Мотив	Деятельность	Предмет
Смысл	Поступок	Задача
Цель	Действие	Продукт, результат
Вторичная установка	Операция	Результат (в стандартных условиях)

**Вывод** данного теоретического исследования состоит в том, что реализация принципа дополнительности деятельности, установки и поступка на примере многомерной теории личности преодолевает претензии некоторых подходов на монополию в науке и открывает возможность осуществлять более глубокое методологическое исследование известных и конструирование новых видов деятельности человека, что особенно важно для общей, возрастной, педагогической психологии и психологии труда.

**Литература**

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 152 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев. – Режим доступа к тексту книги (М.: Политиздат, 1975): <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>
7. Максименко С.Д. Психологія особистості. Підруч. / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 295 с.

8. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 годы / [составитель В.Ф. Моргун]. – Полтава, 1989. – 56 с.
9. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
10. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: ВД «Слово», 2012. – 462 с.
11. Надирашвили Ш.А. Особенности закономерностей действия установки на различных уровнях психической активности человека / Ш.А. Надирашвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д.Н. Узнадзе / под ред. А.С. Прангишвили. – Тб.: Мецниереба, 1973.– С. 266-273.
12. 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.
13. 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.
14. Узнадзе Д.Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту / Д.Н.Узнадзе // Психология личности. Тексты / под ред Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 80-84.
15. 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/usnadse>
16. Хомуленко Т.Б. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: Монографія / Т.Б. Хомуленко, Ю.Г. Падафет, О.В. Скориніна. – Х.: Інжек, 2005. – 269 с.
17. Шульц Д.П. История современной психологи / Д.П. Шульц, С.Э. Шульц; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1998. – 528 с.
18. Skinner B.F. About Behaviorism / B.F. Skinner. – New York: Alfred A. Knopf, 1974. – 266 p.

**МОТКОВ Олег Иванович,**  
*доцент кафедры психологии личности Российского  
государственного гуманитарного университета (г. Москва),  
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник*

## **«Я» КАК ПРИРОДНЫЙ МЕХАНИЗМ ЛИЧНОСТИ**

*Представлена гипотетическая модель сущности и работы природного механизма «Я» нашей личности. В эволюции выработался психический механизм, выбирающий из набора активных потребностей Базовой личности только одно приоритетное стремление для его дальнейшего осуществления.*

**Существует ли изначальное «Я»?** «Я» есть то, что в каждую данную минуту сознает, между тем как эмпирическая личность есть только один из сознаваемых объектов. ... Чистое «Я» есть мыслящий субъект» [4, с. 100]. Казалось бы, Джемс с симпатией относится к этому интуитивному самоощущению неизменности и постоянства нашего «Я», нашего внутреннего «деятеля». Однако в дальнейшем тексте он озадачивает читателя: «... Психология имеет дело только с теми или другими состояниями сознания. Доказывать существование души (ОМ – т.е. чистого «Я») – дело метафизики или богословия, но для психологии такая гипотеза субстанционального принципа единства излишня» [4, с. 106-109].

Однако в бодрствующем состоянии мы всегда знаем, что некий внутренний *командный пункт*, руководствуясь содержанием нашей цели, управляет нашими познавательными и моторными процессами. Например, я говорю себе: «Подними левую руку вверх!». И тут же поднимаю ее. *Кто или что во мне отдает этот приказ*, включает его выполнение и контролирует процесс? Логичное объяснение следующее: в моей психике, в *центральной управляющей ее части – личности*, есть инстанция, которая ставит и удерживает важные цели, строит планы, отдает руке мысленный приказ, включает и организует ее движения, контролирует их осуществление. Этот *управляющий механизм* имеет изначальную возможность подключать исполнительные психические процессы для достижения цели. Мы называем его словом **«Я»**. Инстанция **«Я»** *постоянно* присутствует в нашей личности.

**Необходимость появления в эволюции отдельной структуры «Я»** в психике обуславливается биологическим ограничением – возможностью организации только *однонаправленного неавтоматизированного* поведения. Живая особь не может целенаправленно мыслить и двигаться сразу в нескольких направлениях. Мы можем параллельно основному проблемному поведению совершать только автоматизированные, привычные действия. *Механизм «чистого Я» призван Природой выделять среди желаний наиболее сильное, значимое и приемлемое в данных условиях стремление и организовывать его успешное осуществление.*

**Структура «Я» и личность.** У. Джемс отождествил «эмпирическое Я» и личность, убрав вообще из рассмотрения ее «чистое эго» [4]. Другие считали, что область «Я» состоит уже из двух инстанций: Первичного Я и производного «эмпирического», Вторичного Я [1, 8, 9]. У З. Фрейда инстанция Эго, на мой взгляд, совмещает в какой-то мере функции Первичного Я и Оперативного Я (см. их определения ниже), а Сверх-Я содержит социальные и идеальные ориентиры Относительно устойчивой личности [12]. Структуры «Я» здесь не работают со всей личностью, а являются обслуживающими Оно инстанциями. Т. Мейнерт свел «первичное Я» и «вторичное Я» к личности [1]. А.Ю. Орлов, определив личность как «оболочку», как Я-концепцию, вывел некое «внутреннее Я» за ее пределы [10]. «Внутреннее Я» и личность у него суть разные структуры. Однако А.Г. Спиркин, и вслед за ним А.А. Налчаджян, утверждали, что «Я является центральной организующей, интегрирующей и регулирующей инстанцией психики... центральной инстанцией личности...» [9, с. 271-272]. Сегодня большинство авторов рассматривают в качестве «Я» только Я-концепцию, т.е. один из компонентов Вторичного Я, иногда добавляя к ее набору представлений о себе и окружающем мире, о своей самооценке и притязаниях, «реальное Я» и «идеальное Я», и пр. (Джемс У., Роджерс К., Бернс Р., Шибутани Т. и др.).

Автор пришел к выводу, что «Я» состоит из трех центров в соответствии с *тремя основными уровнями личности* [7, 8]. Последние различаются по критериям генотипично-средовой обусловленности компонентов и по степени их постоянства, устойчивости: 1 – **Базовый уровень**, или Базовая личность (схема 1), включает определяемые преимущественно наследственностью образования (*Первичное Я*, потребности, тенденции характера, культурологические, защитные, архетипические тенденции, первичные эмоции и состояния органов тела); 2 – **Относительно**

**устойчивый уровень**, Относительно устойчивая личность (*Вторичное Я*, мотивы, Я-концепция, ценности и отношения, склонности, привычки, привычные эмоции); 3 – **Оперативно-ситуативный уровень**, Оперативная личность (*Оперативное Я*, ситуативные самооценка и уровень притязаний, мегаярлык Первичного и Вторичного Я, значимые характеристики опыта, речи, ситуативные цели, оперативный план, значимые ориентиры среды).

Соответственно трем уровням личности выделяются три отдела общей структуры «Я»: *Первичное Я*, *Вторичное Я* и *Оперативное Я*. Они занимают *центральное* место на своих уровнях личности и представляют собой объемные *постоянные врожденные сети*, «облака», в которые проецируются значимые метки, ярлыки состояний компонентов уровня. От уровня к уровню меняется содержание, с которым работают механизмы «Я». Важно, что все отделы «Я» работают с проецирующимися в них **ярлыками** (label, tag) компонентов своего уровня и других уровней личности. Ярлыки несут в сжатом виде *главные параметры состояний и содержания* личностных характеристик. Они экономичны, подвижны, легко переносятся на другой уровень и объединяются, соотносятся в поле (сети) «Я». Организму экономичнее вести *целостную* организацию и регуляцию поведения из одного системного центра, а не из нескольких. Этот центр может иметь подчиненные ему подструктуры, продолжающие совершать его основные функции на других уровнях личности с базовым или другим внутренним и внешним материалом [8].

Можно соотнести центры «Я» с инвариантом пространственно-временных ориентаций человека (на прошлое, настоящее и будущее) в многомерной теории личности В.Ф. Моргуна [6]. Первичное Я осуществляет детерминацию нового строящегося поведения из «*прошлого*», заданного генотипом, и из его актуального настоящего состояния. Вторичное Я добавляет к ней свою направленность на основе как прошлых, уже наработанных при жизни, ориентиров (ценностей, привычек и т.п.), так и с учетом образований «идеального Я» – «*желаемого будущего*». Оперативное Я находит ситуативные ориентиры в *настоящем*, «здесь и теперь».

Некоторые **функции блоков «Я»** остаются *общими* на всех уровнях личности: это *сканирование* элементов уровня, *интеграция* их активных ярлыков, *обобщение* физических и эмоциональных состояний, *соотнесение* базовых и др. ярлыков друг с другом и *выделение*, благодаря анализу внутренних и внешних ресурсов, наиболее значимого и приемлемого в текущих условиях стремления

или цели, *передача* ярлыков своего уровня на другие. От других компонентов личности разных уровней *механизм «Я» отличается своими функциями*. Все составляющие личности (а их много) стремятся направить ближайшее поведение по определенному пути и придать действиям особый стиль. Поведение может строиться и осуществляться *только в одном* главном направлении. Структура «Я» определяет самое важное и приемлемое в данных условиях направление будущих действий. Первичное Я и Вторичное Я действуют *в основном неосознанно*. Оперативное Я прямо связывается с сетью сознания как *бодрствования* (осознания) – с *полем ясного видения*, использует его, что ведет к целостному осознанию себя здесь и теперь как «точки Я», к самоощущению «Я», к осознанию актуального желания и ситуативных целей, важных характеристик внешней ситуации.

Первичное Я и Оперативное Я действуют уже у плода. Поле Вторичного Я также изначально, но у новорожденного почти не имеет материала для работы.

1. **Первичное Я** сканирует, интегрирует и оценивает состояния организма, потребностей и тенденций личности, организует выбор с помощью механизма Оперативного Я *приоритетного* стремления (мотивационной доминанты), запускает процессы построения поведения по его реализации. **Оперативное Я**, с санкции мегаярлыка Первичного Я и Вторичного Я, организует здесь и теперь *анализ* внешней ситуации и внутренних ресурсов (их сканирование, интеграцию, соотнесение и оценку), *выделяет* важные ориентиры-эвристики, *порождает ситуативные цели, строит план, включает внешнее поведение* по его осуществлению или сначала *мысленно опробует* его в оперативном поле. При успехе Оперативное Я освобождается для выполнения новой задачи. **Вторичное Я работает** с образующимися преимущественно при жизни ярлыками ценностей, мотивов, самооценок и привычек. Последние создаются в процессе автоматического обобщения и оценки *повторяющихся значимых* характеристик ситуации и своего поведения, переходят из Оперативной личности на уровень Относительно устойчивой личности. Сеть Вторичного Я дополняет направленность ярлыка Первичного Я релевантными ярлыками своего уровня и передает *комплексный мегаярлык* в сеть Оперативного Я.

2. **В онтогенезе** в основном *развиваются* параметры механизма Оперативного Я и образования Относительно устойчивой личности: Я-концепция, ценности, мотивы и привычки. Постепенно вызревают и компоненты Базовой личности. Сети Первичного Я, Вторичного Я и



Оперативного Я имеют *биологическую* природу и определяются в большей мере созреванием. Круг личностных образований, которыми оперирует Вторичное Я, видимо, испытывает значительные *культурные* влияния и имеет *биокультурную* сущность. С возрастом поле Вторичного Я, по мере роста числа определений себя и окружающего мира, привычек, поневоле *расширяется* и начинает все чаще обращаться к помощи Оперативного Я, чтобы *упорядочить* и выстроить *более адекватные* ценностные представления о себе и мире.

В период зрелости Первичное Я больше опирается *на разум*, на работу Оперативного Я, и на релевантный *прошлый опыт*. Увеличивается способность проигрывания планов будущих действий «в уме», *предвосхищения* результатов.

3. Структура «Я» имеет *нейропсихологические корреляты* в подкорковых и корковых областях головного мозга – *голубое пятно*, отделы *лимбической системы*, *зона 46* и другие *поля префронтальной коры* переднего мозга, в том числе и поля его правого полушария [2, 3, 5]. Их функции развиваются в течение всей жизни живого существа. Вероятно, поля «Я» существуют и у животных.

4. *Механизм «Я»* в целом – инструмент личности для организации лучшей жизни, оптимального поведения по реализации актуальных потребностей, мотивов и намерений. Это *особая интегрирующая, соотносящая, выбирающая, планирующая и запускающая поведение постоянная природная сеть*. Она создает мотивационные *долговременные* и *оперативные доминанты* [11]. Ядром этих доминант всегда является актуальная мотивация. «Я» – наш подлинный субъект, внутренний «бог», создатель приоритетной направленности будущего поведения и оперативный организатор его осуществления.

С возрастом *мотивационная доминанта* все больше определяется не только по первичным критериям силы и значимости потребности, но и с учетом ее *приемлемости* и *осуществимости* в сложившейся ситуации при данных физических и психических возможностях, культурных и природных требованиях, своих предпочтениях. На базовом и вторичном уровнях личности направленность *первичной и вторичной Я-доминанты* автоматически, неосознанно дополняется требованиями первичных тенденций, вторичных мотивов, ценностей и привычек. *Оперативные Я-доминанты* в виде ситуативных целей и планов создаются более разумно с привлечением процессов анализа внешней ситуации, внутренних ресурсов и предпочтений, опыта и осознания.

## *Литература*

1. Алексеев С. Я (ego) / С. Алексеев, И. Оршанский // Энцикл. словарь Ф.А. Брокгауза, И.А. Ефрона 1890 г. – Т. 81. – Репринт. изд.: М.: ТЕРРА-TERRA, 1993. – С. 465-472.
2. Геллатли А. Мозг и разум: граф. путе-ль. / А. Геллатли; пер. с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 170 с.
3. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Э. Голдберг. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
4. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991 – 368 с. – Гл. 12. – С. 80-119.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Часть 2. Гл. V, VI. – М., 2002. – 384 с.
6. Моргун В.Ф. Часова трансспектива життя особистості і трудова педагогіка А.С. Макаренка / В.Ф. Моргун // Наука і освіта. – Одеса, 2008. – № 3. – С. 229-234.
7. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие / О.И. Мотков. – Самара: Бахрах-М, 2008 – 160 с. (См. также: <http://dlib.rsl.ru/01004962868> Author`s email: oleg1748@yandex.ru)
8. Мотков О.И. Загадка нашего Я / О.И. Мотков // Мат-лы XVII Межд. чтений памяти Л.С. Выготского. «Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик» (М-ва, 14-19.11.2016 г.) / под ред. В.Т. Кудрявцева: В 2 ч. – Ч. 2. – М.: Левъ, 2016. – С. 239-264. (См. также: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-2485.html>)
9. Налчаджян А.А. Я-концепция / А.А. Налчаджян // Психология самосознания. Хрест. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 270-332.
10. Орлов А.Б. «Эмпирическая» личность и ее структура / А.Б. Орлов // Психология самосознания / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 156-173.
11. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
12. Фрейд З. 31 лекция / З. Фрейд // Введение в психоанализ: Лекции / ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – С. 334-349.

**МУТАФОВА Мария Енчева,**  
доцент Юго-Западного университета  
имени Неофита Рилски (г. Благоевград, Болгария),  
кандидат психологических наук, доцент

## **ПЕДАГОГИКА ОДАРЁННОСТИ «НЕОДАРЁННЫХ» В КОНТЕКСТЕ МНОГОМЕРНОЙ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ**

Одной из важных составляющих мировоззрения личности является представление человека о своих способностях и об их соответствии избранной (избираемой) профессии в процессе самоопределения. При этом должны тесно взаимодействовать базовый стандарт общеобразовательной подготовки и система профориентации учащихся с учётом их интересов и одарённостей.

Такой путь в трудовой педагогике существует. Если ограничиться рамками XX столетия, то в начале века он связан, на наш взгляд, прежде всего с именами советских педагогов А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого, немецкого – Р. Штайнера. В конце столетия эту традицию творчески развивали болгарский педагог Г.К. Лозанов (1971), российский – И.П. Волков (1990), японский – С. Фукуяма и украинский педагог А.А. Захаренко (1979) и др.

Что же объединяет авторов этих столь различных, на первый взгляд, педагогических систем в их отношении к проблеме детской одарённости?

Таких аспектов несколько. Рассмотрим их в контексте многомерной теории личности и ее развития (Моргун, 1989).

1. Понимание одарённости, в контексте инварианта пространственно-временных ориентаций личности, не как явления чисто наследственного, а как явления социально и педагогически обусловленного, изменяющегося во времени. Вспомним обогащенную среду (пространство) обитания колонистов А.С. Макаренко (см. также: Моргун, 1988) или «творческую комнату» в школе И.П. Волкова, генетико-моделирующий метод (по С.Д. Максименко) как условия развития не только одаренных детей, но и *способностей «неодаренных» детей.*

2. Гуманность в отношении к ребенку, в контексте инварианта потребностно-волевых переживаний личности: «мажор»

педагогического стиля у А.С. Макаренко; запрет на наказания и двойки у Г.К. Лозанова; свободный выбор учеником своего достижения за месяц, которому радуются на общем собрании учителя, родители и одноклассники – в системе И.П. Волкова. Всё это – мощные стимулы творческой фантазии и интересов детей, которые способствуют ускоренному развитию одарённости, на котором настаивает и корифей гуманистической психологии и педагогической фасилитации К. Роджерс в книге «Свобода учиться» (Роджерс, Фрейберг, 2002).

3. Интеграция всех основных видов (содержаний) человеческой деятельности в учебно-воспитательном процессе, в контексте инварианта содержательных направленностей личности, – труда, общения, игры, самодеятельности. Воспитанник А.С. Макаренко мог самоопределяться и в производительном, и в общественно-полезном труде, и в самообслуживании.

Воспитанники Макаренко играли в традиции (праздник первого снопа), в ритуалы (сожжение «беспризорной одежды»), в спортивные игры, включая военизацию, занимались самодеятельностью, включая игру в спектаклях, и пр.

Отказ от сужения одарённости ребенка до учебно-интеллектуальной её составляющей характерен и для вальдорфской педагогики Р. Штайнера, где *академические занятия* занимают лишь третью часть бюджета времени школьника, а две трети уходят на *эстетическую и трудовую* подготовку.

Современные педагоги, создающие школы-хозяйства, также прекрасно понимают, что в труде познается мир, в общении – другие люди, в игре – различные виды деятельности, в рефлексии – человек познаёт себя сам. Так в Сахновской сельской школе имени А.А. Захаренко Корсунь-Шевченковского района Черкасской области всё подчинено труду (учебному и производительному). Используя метод «толоки» (народной стройки), школа силами учителей, детей и родителей постоянно что-то строит, что-то ремонтирует, что-то эксплуатирует. Краткий перечень этого «чего-то» поражает каждого: дендропарк со множеством скульптур и памятников вокруг школы, школьные корпуса старших классов, младших классов, мастерские механическая и столярная, теплицы, стадион, зимний и летний бассейны, школьный музей, планетарий, обсерватория, луна-парк с аттракционами (вряд ли такую мощную инфраструктуру школы найдешь даже в лучших школах всех столиц мира!).

4. И Макаренко, и его современники, и последователи, в контексте инварианта уровней освоения опыта, не ограничивали развитие одарённости только обучением и воспроизводством. Они выводили своих детей на уровень творчества: разводить не просто свиней, а лучших элитных пород; заниматься не просто производством, а новейшими технологиями сборки фотоаппаратов и электросверлилок; не просто играть в футбол, а выигрывать первенство Харькова; не просто ставить классику в школьном театре, а сочинять свои сценарии...

Воспитанники И.П. Волкова из подмосковного Реутова пишут стихи, ставят фильмы, рисуют картины, сочиняют сказки (как и дошкольники В.А. Сухомлинского), занимаются техническим творчеством...

Колоссальные резервы учебного времени для творчества детей высвобождает суггестопедия Г.К. Лозанова, которая модифицирована в СНГ как «интенсивная методика обучения». Заслуживает самого широкого распространения методика коллективных творческих дел (по И.П. Иванову).

5. И, наконец, в контексте инварианта форм реализации деятельности: моторная, перцептивная, речемыслительная. Из вышеизложенного ясно, что дети Макаренко, его единомышленников и продолжателей меньше всего подвержены опасности близорукости и сколиоза от чрезмерного сидения за партой или письменным столом. Каждый, даже самый «книжный», предмет имеет моторную и перцептивную формы познания (как бы ни возражали против этого противники «опорных сигналов» В.Ф. Шаталова). Литераторы, например, могут возродить задавленные телевидением драмкружки, учителя истории – археологические и краеведческие экспедиции и экскурсии. Как остро подметил известный отечественный психолог В.П. Зинченко: злоупотребление рече-мыслительной формой реализации деятельности чревато шизофренией, злоупотребление наглядно-действенной формой чревато иллюзиями.

И.П. Волков (1990) придумал простой, дешёвый и доступный способ для того, чтобы учитель помог школьнику и его семье самим разобраться с одарённостями ребёнка и после окончания школы квалифицированно выбрать основной и запасные профессиональные пути. Для экономии бумаги и времени один из авторов (Моргун, 2005, 2006) предложил заменить тетрадь достижений бланком (см. ниже табл. 1).

Таблица 1.

## Бланк достижений ученика / взрослого оптантата

Параметры достижений		Дата , № достижения	29.09.01 1	27.10.01 2	...n	Всего		
		Содерж. дост. Показатели	Связала кофту	Победа в велогонке		Уп	%	100%
1. Стойкость увлечения	1.1. Период от начала увлечения		1 год	8 лет			10	100%
	1.2. Затраты времени на конкрет. достиж. (старт-финиш)		1 месяц (1/12 г.)	Неделя (7/365 г.)			0,3	
	1.3. Самопрогноз ожидаемой длительности увлечения		всю жизнь	до 24 л. (10 л.)			89,7	
2. Потребн.-волевые стремления к результату	2.1. Сложность	2.1.1: сложное	+	–			50	100%
		2.1.2: среднее	–	+			30	
		2.1.3: простое	–	–			20	
	2.2. Качество	2.2.1: качественное	+	+			60	100%
		2.2.2: среднее	–	–			30	
		2.2.3: низкое	–	–			10	
3. Область достижений	Природа (I и II)	3.1: неживая природа	+	–			10	100%
		3.2: живая природа	–	–				
	Общество	3.3: техника	–	+			60	
		3.4: знаковая система	–	–				
		3.5: другие люди	+	–			30	
	Я сам	3.6: худож. образ	+	–				
		3.7: собствен. персона	–	–				
4. Уровень исполнения	4.1. Инициатив.	4.1.1: своя цель	+	+			60	100%
		4.1.2: общая цель	–	–			20	
		4.1.3: по заданию	–	–			20	
	4.2. Креатив.	4.2.1: творческий	–	–			20	100%
		4.2.2: усовершенст.	–	+			20	
		4.2.3: по образцу	+	–			60	
5. Форма реализации деятельности.	5.1. Моторно-двигательная		+	+			40	100%
	5.2. Наглядно-образная		+	+			30	
	5.3. Рече-мыслительная		–	–			30	

1. Один раз в месяц проведите классный (воспитательный) час не днём, а вечером и пригласите всех учителей, родителей и детей класса (никакой критики в адрес тех, кто не придёт).

2. Рассадите всех, кто где захочет. За «круглым столом» попросите детей кратко (1-2 минуты) «похвастаться» своим главным достижением за прошедший месяц (посреди комнаты – выставка этих достижений).

3. Компетентные учителя или родители в это время делают краткую запись на бланке (форму записи см. в табл. 1).

4. После (или по ходу) выступлений детей, могут взять слово все.

5. В конце года все записи подсчитываются и выявляется профиль склонностей выпускника школы.

6. В соответствии с профилем подбираются основная и дополнительные профессии (или области, уровни и формы профессиональной подготовки).

Методика многомерного анализа достижений оптанта (по В.Ф. Моргуну) настолько проста, что может проводиться индивидуально (самим ребёнком) или в семье (кем-то из родственников), но максимальный воспитательный и взаимовоспитательный эффект достигается всё же при коллективной работе с классом. Эта методика реализует основные требования к системе профориентации: 1) знать свои склонности: 2) знать требования профессии: 3) иметь профессиональные пробы. Рискнем утверждать, что это есть и самый надёжный способ определения склонностей, который не заменят никакие тесты или другие методы психодиагностики.

В заключение подчеркнем, что главное в традиции педагогики одарённости от А.С. Макаренко до И.П. Волкова и А.А. Захаренко – это её гуманность и демократизм, ибо она выявляет и развивает не только одарённость школьной элиты, но обращает к школе социально запущенных и слабых по успеваемости детей. В условиях тоталитаризма Макаренко доводит управление колонией до прямого народовластия («Майдана»), когда главным источником власти в колонии являются решения, принятые на общем собрании колонистов! Эта педагогическая традиция, обнаруживая и развивая одарённость у... неодарённых, проводит эффективную профилактику их деградации и отчуждения от общества и культуры (среди более, чем 3000 воспитанников Макаренко не было ни одного рецидивиста!). Современный школьник несколько не хуже макаренковского колониста и поэтому должен, как и выпускник колонии, вместе с

аттестатом об окончании школы получать ещё четыре «книжки»: трудовую, квалификационную, сберегательную – по Макаренку, и сводный бланк достижений ученика – по Волкову, Моргуну.

Если и это предложение покажется утопичным, то давайте хотя бы включим в характеристики учащихся наших школ (в Украине, например, их пишут в 1, 4, 9 и 11 классах) всего лишь один абзац, где укажем на интересы, способности и склонности каждого ребенка, которые необходимо учитывать при углубленном изучении, при профильном обучении, при выборе трудового пути. Важно, чтобы такие характеристики подписывали классный руководитель, психолог школы и директор. Они помогут выпускникам школы выплыть в море профессий и не застрять в болоте безработицы. Фундаментальный анализ соединения нравственного воспитания и профильного обучения подготовил А.А. Остапенко (2015).

Как это актуально – в условиях сегодняшнего кризиса, но как это трудно осуществить – в условиях сегодняшней педагогической бюрократии.

УДК 159.9.072.5

**НЕСТЕРЕНКО Маргарита Олексіївна,**  
*доцент кафедри практичної психології Харківського  
національного педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди, кандидат психологічних наук, доцент*

## **КАУЗАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ**

Розвиток психологічної науки супроводжується значним підвищенням інтересу до проблем психодіагностики, оскільки вона допомагає вирішувати практичні завдання в багатьох сферах практичної діяльності, які потребують врахування психологічних особливостей людини. Одночасно до сьогодні недостатньо розроблені наукові основи психодіагностики, не має єдиного загально-визначеного підходу до даної галузі психологічної науки.

Одні психологи розглядають психодіагностику як особливий вид психологічного експериментування, яке полягає у ранжуванні



людей за психофізіологічними та психологічними ознаками. Основна увага при цьому приділяється оцінюванню або розпізнаванню певної психологічної або психофізіологічної риси (В.М. Блейхер, К.М. Гуревич, І.В. Крук та ін.) [4, с. 32]. Інші дослідники, визнаючи психометричний підхід головним, прагнуть описати понятійний апарат психодіагностики, діагностичний цикл, методи та засоби постановки психологічного діагнозу, оцінки й вимірювання індивідуально-психологічних особливостей (Л.Ф. Бурлачук [3], І.М. Голян, В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов та ін.). Треті вважають психодіагностику наукою про встановлення достовірного психологічного діагнозу та трактують її як теоретичну дисципліну та сферу практичної діяльності психолога (О.О. Бодальов, В.В. Столін) [2, с. 9].

Отже, більшість дослідників, розробляючи концепцію психодіагностики, у своїх працях використовують або номотетичний опис особистості, орієнтований на виділення загальних для всіх людей властивостей особистості, або ідіографічний, спрямований на вимір індивідуальних особливостей особистості. Одночасно все більше авторів вказують на необхідність поєднання обох цих описів особистості. На думку Моргуна, наприклад, елементи описового методу проникають у номотетичний підхід, коли дослідник характеризує якогось конкретного представника вибірки досліджуваних; елементи номотетичного підходу проникають в описовий під час порівняння одного піддослідного з іншим за спільною ознакою.

Підхід, який прагне використовувати номотетично-ідіографічний опис до розпізнавання психологічних особливостей людини з метою вирішення її проблем, отримав назву каузальний. Даний підхід характеризує психодіагностику як науку встановлення психологічного діагнозу шляхом рішення діагностичних задач. Він орієнтується на причинно-наслідкові зв'язки між властивостями особистості та характеристиками запиту. Реалізується він насамперед в психологічному консультуванні в різних сферах суспільної діяльності людини.

В каузальному підході на початковому етапі встановлення діагнозу акцентується увага на типовому в особистості досліджуваного, «для вияву якого існують готові схеми фіксації й інтерпретації даних» [1, с. 44]. Після цього відбувається ідіографічне вивчення особистості, тобто виявляються унікальні, властиві лише даному індивіду особливості.

Передумовами виникнення каузального підходу, за О.Ф. Ануфрієвим, є [1, с. 35-36]: 1) теоретико-методологічний аналіз психодіагностики, який був проведений в роботах Л.С. Виготського, Л.Ф. Бурлачука, Ю.З. Гільбуха; 2) загальнонауковий підхід до діагностики, який узагальнює досвід діагностичної діяльності в різних сферах суспільної практики (С.В. Черкасов, М.К. Авілов та ін.); 3) діяльнісний підхід; 4) експериментальні психологічні дослідження діагностичного мислення на матеріалі технічної діагностики (С.П. Ксенз, О.Ф. Ануфрієв).

Каузальний підхід не тотожний клінічному підходу. Основні відмінності полягають в тому, що в клінічному підході вивчаються зв'язки між психологічними особливостями, які не спостерігаються, та ознаками, що спостерігаються. В каузальному підході з'ясовуються інші зв'язки – зв'язки між психологічними особливостями, які не спостерігаються та характеристиками запиту, що реєструється.

Каузальний підхід знаходить свій вираз у концепції рішення психодіагностичних задач. Сприяють рішенню таких задач уявлення про специфіку діагностичної діяльності практичного психолога як психологічного розпізнавання, про понятійний апарат, який описує діагностичний процес, про структуру наукових основ психодіагностики, про принципи й етапи моделювання та рішення психодіагностичних задач, про вимоги до діяльності психодіагноста [5, с. 25]. У даному підході вважається, що засобами діагностичної діяльності психолога є, як науково обґрунтовані діагностичні методики, так і схеми психологічної детермінації, діагностичні алгоритми, психодіагностичні таблиці.

Структуру наукових основ психодіагностики в каузальному підході утворює сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких має власні засоби та прийоми. *Семіотичний* компонент пов'язаний з описом ознак об'єкта дослідження, що характеризують його нормальний стан або відхилення від нього. Тут найважливішими є уявлення психодіагноста про структуру психіки досліджуваного. Підкріплюються даний компонент структурними модулями психіки, типологіями запитів, схемами психологічної детермінації, психодіагностичними таблицями, отриманими в результаті накопичення даних у психодіагностичній діяльності.

*Деонтологічний* компонент, пов'язаний з питаннями взаємодії діагноста та досліджуваного, з описом комплексу етичних норм та принципів психодіагностики. Спирається він на перевірені практикою методи взаємодії з клієнтом.

*Технічний* компонент структури психодіагностики використовує в якості засобів психодіагностичні методики, які дозволяють визначити стан елементів об'єкту обстеження на рівні причинної підстави. Також формуються принципи розробки та використання психодіагностичних методик. Особливості розробки психодіагностичних методик відображаються у психометриці, яка прагне забезпечити їх науковість.

*Гностичний* компонент відображає логіку діагностичного мислення як специфічного процесу розпізнавання за зовнішніми ознаками внутрішніх станів об'єкта психодіагностики (постановка психологічного діагнозу). В якості засобів опису діагностичного процесу використовуються діагностичні алгоритми (схеми етапів діагностичного процесу, стратегії діагностичного мислення, класифікації діагностичних помилок, прийоми діагностичного пошуку), вироблені в результаті наукових досліджень. Водночас даний компонент висуває до всіх інших низку вимог: до семіотичного компоненту – вимоги повноти опису ознак об'єкту дослідження та видів відхилень у його стані на феноменологічному рівні та на рівні причинних підстав; до технічного – надійності та точності вимірювання; до деонтологічного – отримання необхідної для постановки діагнозу інформації з дотриманням етичних норм.

У сучасній психодіагностиці, як вказує О.Ф. Ануфрієв, найбільший розвиток отримав технічний компонент, який пов'язаний із розробкою психодіагностичних методик. Зовсім мало приділяється уваги деонтологічному компонентові [1].

Отже, достоїнство каузального підходу насамперед полягає в тому, що він дозволяє максимально підвищити ефективність діагностичної діяльності в ході психологічного консультування, покращити підготовку психологів як психодіагностів, здійснювати моделювання діагностичних задач. До суттєвих недоліків цього підходу можна віднести слабку його розробленість, яка і складає хорошу перспективу подальших досліджень.

### *Література*

1. Ануфрієв А.Ф. Психодіагностика: основы решения диагностических задач / А.Ф. Ануфрієв. – М.: Ось-89, 2012. – 144 с.
2. Бодалев А.А. Общая психодіагностика /А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб. : Речь, 2006. – 440 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: [учебник для вузов] / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.

4. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики: [навчальний посібник для студентів] / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 464 с.
5. Рождественская Н.Н. Каузальный подход при решении диагностических задач / Н.Н. Рождественская // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия «Психологические науки». – М.: МГОУ, 2013. – № 2. – С. 23-27.

УДК 159.922.4

**НУРГАЛИЕВА Улмекен Сатымовна,**  
*заведующая кафедрой общей и прикладной  
психологии Казахского национального педагогического  
университета имени Абая (г. Алматы, Республика Казахстан),  
кандидат психологических наук, профессор*

## **МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ**

В постоянно меняющемся Казахстанском обществе актуальными являются вопросы, касающиеся формирования *этнического самосознания* молодежи. В психологической литературе этническое самосознание рассматривается как представление народом собственной сущности, своего положения в системе взаимодействий с другими народами, своей роли в истории человечества, в том числе, осознание своего права на свободное независимое существование (Ю.Чернявская). Каждая этническая группа (племя, народность, нация, любая группа людей, связанная общностью происхождения и отличающаяся определенными чертами от других человеческих групп) обладает своим групповым самосознанием, которое фиксирует ее действительные и воображаемые, специфические черты. Человек, будучи носителем этнического самосознания, определяет свое поведение, деятельность в соответствии со своей этнической принадлежностью.

В.Ю. Хотинец рассматривает этническое самосознание как относительно устойчивую систему осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих компонентов жизнедеятельности этноса. Соответственно, основными механизмами формирования этнического самосознания являются процессы дифференциации и категоризации (Э.И. Мещерякова). Рассмотрим

детальнее выделенные механизмы формирования этнического самосознания.

Формирование этнического самосознания на основе процесса дифференциации подразумевает сравнение и нахождение отличий своей этнической групп от других этнических групп. Учитывая, что данный процесс направлен на формирование идентичности со «своими» за счет выделения «чужих», его осознанная динамизация может иметь негативные последствия: этническую нетерпимость, этническое превосходство и т.п.

Формирование этнического самосознания на основе процесса категоризации понимается как процесс отнесения своей этнической группы к определенной категории на основании следующих аспектов: *представления о территории, историческом прошлом, культуре, язык, этнические автостереотипы.*

*Представления о территории* базируются на географических и исторических знаниях о расселении своего этноса как в прошлом, так и настоящем времени. Содержание понятия «землячество» в своем широком значении фактически отражает представления о современных территориях проживания этноса. Несовпадение территорий исторического проживания с современным расселением этноса создает предпосылки для культивирования идей «восстановления исторической справедливости», что одновременно и дифференцирует, и категоризирует этническое самосознание.

*Представления об историческом прошлом* предполагают идентичную интерпретацию основных исторических событий, повлиявших на формирования и развитие того или иного этноса.

*Представления о культуре* касаются не столько идентичного восприятия культурных событий или персоналий культуры, сколько регулярного воспроизведения ритуалов и традиций собственной этнокультуры.

*Язык* является одним из самых важных аспектов формирования этнического самосознания. Овладение языком обеспечивает не только безбарьерное общение между его носителями и идентификацию с этносом, но и оказывает непосредственное влияние на менталитет и этнохарактер через активизацию архетипического опыта, репрезентируемого в языке.

*Этнические автостереотипы* – исторически сложившиеся представления этноса о менталитете и стандартном поведении своих представителей. Этнические автостереотипы городских жителей могут отличаться от этнических автостереотипов жителей села.

Изучение механизмов формирования этнического самосознания позволяет перевести данный процесс из состояния спонтанного движения в контролируемое или, по крайней мере, прогнозируемое развитие.

**ОСТАПЕНКО Андрей Александрович**,  
*профессор Кубанского государственного университета,  
Екатеринодарской духовной семинарии  
и Высших богословских курсов Московской духовной академии  
доктор педагогических наук, профессор,  
действительный член Российской академии социальных наук*

## **ЭСКИЗ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МАТРИЦЫ ПОЛНОТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Исходя из проблемы семинара – *многомерности личности*, акцентирую внимание на *многоуровневости личности* и предлагаю **антропологическую модель (матрицу) полноты образования человека** (см. рис. 1), учитывающую и многомерность (как горизонталь), и многоуровневость (как вертикаль). Даю себе полный отчёт в том, что любая схема (таблица, матрица) беднее действительности, но богаче и стройнее интеллектуального хаоса. Любая схема – это стержень, каркас, рамка, граница, без которой любое размышление превращается в расплывающийся интеллектуальный студень. В основу предлагаемой матрицы положены две внутренне иерархичные оси: уровневая (вертикальная) и онтологическая (горизонтальная).

Горизонтальная ось учитывая иерархическую трихотомию (тело, душа, дух) человеческой природы, показывает, что это природа имеет три начала – *естественное, разумное и божественное*, каждому из которых соответствует своя сфера человеческого бытия – *природная, социокультурная и религиозная*. Эти три сферы бытия обуславливают ряд онтологических оснований человеческого способа жизни. Так основанием *природной сферы* человека есть его *естество*. Сложна и неоднозначна структура *социально-культурной сферы*. Основания человеческого способа жизни здесь – *сознание, деятельность, культура и общность*. Основанием в *религиозной сфере* служит *духовность*.

Для каждого из перечисленных оснований человечества веками вырабатывало соответствующие онтологические идеальные константы, на которых выстраивается нормальность (=полнота) человеческого бытия. Норма человеческого естества есть *здоровье*, норма сознания – *истина*, норма деятельности – *добро*, норма культуры – *красота*, норма общности (общинности) – *любовь*, норма

духовности – *вера* в Бога. В традиционных мировоззренческих системах перечисленные константы абсолютный и не могут быть подвергнуты релятивистским правкам, присущим пост-модернистским извращениям.

В контексте учения А.А. Ухтомского следует указать, что подлинное человеческое в человеке обеспечивается рядом фундаментальных доминант.

Доминанта человеческого естества – это доминанта *на любви к себе*. Скверен человек, сознание которого не направлено *на познание истины*, а деятельность *на созидание добра*. Плох человек, если в культуре он не устремлён *к красоте*, а в отношениях не проявляет *любви к ближнему*. Бездуховен тот, у кого нет *любви к Богу*.

Таким образом мы осуществили обзор онтологических оснований человеческой природы, которые и составили горизонтальную ось нашей матрицы. Разумеется, что компоненты этой оси находятся в определённой внутренней иерархической зависимости, нарушения которое приводят к искажениям человеческой природы.

Теперь разберёмся в уровнях вертикальной оси становления человека. Восходя, человек сначала по воле значимых взрослых, потом по своей свободной воле, затем по воле Божией обретает новообразования (в понимании Л.С. Выготского он обретает то, чем раньше не обладал), каждое из которых находится на определённой ступени (уровне) лестницы его собственного восхождения. Церковно-славянское слово «лествица» я использую в знак почтения к преподобному Иоанну Синайскому Лествичнику, впервые описавшему ступени духовного восхождения человека в своей книге «Лествица».

До прихода новорождённого человека в этот мир другие люди, пришедшие в него раньше, создали и накопили какие-то объекты собственно человеческого опыта, которые и даются ими и Богом новому человеку в дар. На *нулевом этаже* лестницы человеку даром (т.е. в дар) даются (поэтому «*по данности*»): *желания* – его естеству, *факты* и *сведения* – его сознанию, *способы* – его деятельности, *образы* – его культуре, *правила* – его общению. *Смыслами* может наполниться его духовность. Всё это даётся человеку в дар Богом и предыдущими поколениями, а точнее Богом через достойных Его представителей предыдущих поколений (через Моисея – нравственный закон, через Ньютона – закон всемирного тяготения и т. д.) А вот примет ли человек этот дар? Это зависит и от него самого, и от тех данных ему условий и эпохи, в которых он не по своей воле появился на свет.

Антропологические формы		БОГОЧЕЛОВЕК						по Образу Творца		
		воплощение онтологической истины								
		совершенный, <i>homo perfectus</i>								
		взрослый <i>homo adultus</i>	знающий <i>homo sapiens</i>	умеющий <i>homo habilis</i>	культурный <i>homo mundi</i>	нравственный <i>homo moralis</i>	духовный <i>homo spiritalis</i>			
перспектива		обученный						по привязанности		
В итоге будет «человек...»		воспитанный								
Предельные качества человека		бессмертие	гениальность	героизм	совершенство	праведность	святость			
		аскетизм	пророчество	подвигничество	озарение	жестокость	Боголюбие			
Уровни образовательных целей (результатов)		Благотворные (ненормированные)	спасительный	целомудрие	прощающая	мастерство	вдохновение	милосердие	Соработничество с Богом	по любви
			творческий или созидательный	жизнелюбие	любвеобильность философия	трудолюбие филергия	красотолюбие добротолюбие филоклия	человеколюбие филофронтис	Боголюбие теорфия	
		Законнические (нормированные)	благотворный	жизнестойкость	знания	умения	каноны	убеждения	Богобоязнь (страх Божий)	по стандарту
			компетентный	жизнестойкость	знания	умения	каноны	убеждения	Богобоязнь (страх Божий)	по стандарту
			ознакомительный	жизнестойкость	представления	навыки	образцы	нормы	Богоискусство (жажда Бога)	по необходимости
Объекты человеческого опыта		0	желания	факты сведения	способы	образы	правила	смыслы	по данности	
Онтологические основания		Типы доминанты	на любовь к себе	на познание истины	на созидание добра	на стремление к красоте	на любовь к ближнему	на любовь к Богу	фундамент	
			Идеальные константы	здоровье	истина	добро	красота	любовь		вера
		Основания человеческого способа жизни	естество	сознание	деятельность	культура	общность	духовность		
		Сферы бытия	природная	социально-культурная				религиозная		
		Начала человека	естественное	разумное				Божественное		

Рис. 1 Антропологическая модель (матрица) полноты образования человека (по А.А. Остапенко)

Теперь поименуем остальные пять ступеней антропологической лестницы восхождения к Образу. **Первый уровень** человек осваивает **по необходимости** вписать себя во все сферы бытия: природную, социальную и божественную. Логично этот уровень считать **ознакомительным**. На этом уровне человек **о-сваивает** (неуверенно



пытается делать своим) окружающий природный, социальный и Божественный мир.

На **втором уровне** (ступени) он уже уверенно при-**сваивает** (делает своим) по устоявшимся образцу, т.е. **по стандарту**. Назовем этот уровень **компетентностным** (хоть и не люблю я это словечко). Нулевой (экстериорный) уровень – это всё чужое. Первый (промежуточный) – слегка моё. Второй (интериорный) – моё полностью. Увидел (0) → **освоил** (1) → **присвоил** (2).

Используем аграрно-ботаническую метафору. Нулевой уровень – это почва, в которой оказалось семя (**по данности**). Первый уровень – семя прорастает, раскрывая семядоли (**по необходимости**). Второй уровень – организм растёт и вырастает (**по заданному стандарту**). Логика подсказывает, что на третьем уровне выросший стебель должен зацвести, выпустив бутон.

На **третьем уровне** человек, уже освоившись в этом мире, присвоив его элементы, проникается любовью (**по любви**) к нему, проявляя её и к себе, и к другому, и к Богу. Назовём его **благодетельным**.

**Четвёртый уровень** – уровень плодоношения, уровень **созидательный** уровень творческий. Человек обязан пополнять копилку опыта, начатую прежними поколениями. И делает это человек по призванию, точнее **по призванности** Богом.

**Пятый, спасительный уровень** становления человека осуществляется **по Образу творца** в полном согласии с Ним, по Его воле.

В результате человек, пройдя по всем ступеням лестницы, «заполнив все ячейки» своей природы **функциональными органами** (по А.А. Ухтомскому) или **новообразованиями** (по Л.С. Выготскому), может обрести предельные качества: **бессмертие** (по естеству), **гениальность** (по сознанию), **героизм** (в деятельности), **совершенство** (в культуре), **праведность** (в общении), **святость** (в духовности).

Мысленно выстроить и заполнить матрицу по двум заданным осям, окинув взором всю таблицу, я предоставляю возможность читателю самостоятельно, ибо жанр тезисов не предполагает обширных комментариев.

В итоге, помня слова Спасителя «Будите убо вы совершени, якоже отец ваш небесный совершен есть» (Мф. 5, 48), мы можем вывести формулу полноты и совершенства человеческого бытия.

Природное совершенство человека можно описать как homo **adultus** – **человек взрослый, человек здоровый (здравый)**.

Совершенство социально-культурно сферы описывается понятиями **человек обученный** (*знающий + умеющий, разумный + умелый, homo sapiens + homo habilis*) и **человек воспитанный** (*культурный + нравственный, homo mundi + homo moralis*). Совершенство в религиозной сфере – это **человек духовный**, *homo spiritualis*.

Таким образом, эта формула такова:

$$\begin{aligned} & \text{человек совершенный} = \\ & = \text{человек духовный} + \\ & + \text{человек обученный (знающий + умеющий)} + \\ & + \text{человек воспитанный (культурный + нравственный)} + \\ & + \text{человек взрослый и здоровый} \\ & \text{или} \\ & \text{homo perfectus} = \\ & = \text{homo spiritualis} + \\ & + \text{homo sapiens} + \text{homo habilis} + \\ & + \text{homo mundi} + \text{homo moralis} + \\ & + \text{homo adultus}. \end{aligned}$$

Но каждое слагаемое этой суммы ещё предстоит наполнить смыслом и содержанием.

Но помним, что теряя норму, теряя идеал или его составляющие, мы теряем созидательный смысл, и верх берёт ущербность, которая своими щербатами зазубринами рождает рознь и непонимание, превращающиеся в раны социальных конфликтов, экстремизма, терроризма и войн. А идеал исчезает тогда, когда его не видят правители и перестают транслировать учителя и родители, теряющие образ будущего Отечества.

\* \* \*

Искренне благодарю Владимира Фёдоровича Моргуна за студенческую науку видеть мир и человека многомерным и многослойным, а также за приглашение поучаствовать в его юбилейном интеллектуальном празднике.

**ПАСІЧНІЧЕНКО Анжела Василівна,**  
*доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,  
кандидат психологічних наук, доцент*

## **ДИТЯЧЕ СПІВТОВАРИСТВО ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА**

Соціалізація особистості розпочинається у дитячому віці в міжособистісних взаєминах під впливом, у першу чергу, сім'ї та різних виховних інституцій. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, пов'язаним з різноманітними аспектами соціального життя дитини у різних групах, серед яких дуже рано істотну роль починають відігравати групи ровесників і, зокрема, довготривалі (постійні) колективи в дитячому садку та школі. Міжособистісні відносини, які виникають у цих групах, ставлення дітей одне до одного, їхні взаємні оцінки та очікування – все це вагомі моменти гармонійного особистісного розвитку кожної дитини.

Різним аспектам соціалізації індивіда та впливу соціального середовища на її перебіг присвячено значна кількість наукових досліджень. Зокрема, вивчалися питання впливу взаємин на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому (І.Д. Бех, А.М. Богуш, М.Й. Боришевський, В.Р. Кисловська, Я.Л. Коломинський, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, І.П. Рогальська, А.А. Рояк, П.М. Якобсон та ін.); соціально-психологічні чинники детермінації статусу та особливості процесу його усвідомлення дитиною дошкільного віку (Л.В. Артемова, Я.Л. Коломинський, В.У. Кузьменко, О.І. Кульчицька, В.С. Мухіна, Т.В. Сенько, Г.М. Счастлива та ін.); шляхи корекції взаємин дітей (Л.Н. Булатова, Т.О. Рєпіна, А.А. Рояк, Т.В. Сенько, S.R. Asher, D.F. Nay). Особливий інтерес вони становлять у зв'язку з дослідженням сутності та особливостей соціального розвитку дитини в умовах сьогодення.

Формування особистості відбувається за допомогою власного досвіду становлення і розвитку в безпосередніх соціальних контактах, у процесі яких людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього – і макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей. Це і є соціалізація особистості, тобто процес і результат засвоєння й

активного відтворення індивідом установок, цінностей, ролей, очікувань, соціального досвіду, які властиві певній культурі або соціальній групі. Соціалізація є результатом виховання людини і відбувається в процесі її діяльності й спілкування з іншими людьми. Соціалізація – важливий чинник розвитку особистості, зокрема її свідомості й самосвідомості [4; 5, с. 506].

Як зазначається рядом авторів, людина прилучається до групи, намагаючись стати її частиною, досягнути почуття “Ми” і почуття “Я” серед “Ми”, що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду.

Рогальська І.П. наголошує, що необхідність педагогічно виваженої соціалізації особистості у дошкільному дитинстві визначається: його усвідомленням як самоцінного, самобутнього і неповторного періоду життя особистості та потребою у підвищеній увазі суспільства до дитинства взагалі і до кожної дитини, зокрема; цілісним уявленням про дитину як про об’єкт і суб’єкт соціалізації; новою соціокультурною ситуацією і суспільними вимогами до особистості, якій доведеться функціонувати у системі постійної змінюваності соціального життя; кризовим станом багатьох соціальних інституцій, що відповідають за соціалізацію, виховання і розвиток підростаючого покоління [7, с. 34].

Захарова Т.А. зазначає, що соціальний розвиток особистості є взаємопов’язаним процесом соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку, який, з одного боку, містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії і взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває сутнісне «Я» дитини, її індивідуальність та неповторність, надає певної автономності та незалежності від соціуму, здатності гармонійно та ефективно адаптуватися до нових умов постійно змінюваного соціального середовища [1, с. 103].

Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є процесом становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження її у систему соціальних зв’язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через власне суб’єктивне пізнання суспільного доквілля та конструювання образу соціального світу [7, с. 33].

Важливим фактором соціального зростання дитини є гармонійні відносини в системах «дитина-дитина», «дитина-діти» [2, с. 128]. Результати досліджень показують, що у спілкуванні з ровесниками вона вчиться жити в колективі, у неї складаються можливості

налагоджувати контакти з рівними їй людьми і будувати з ними взаємини на рівних. Спілкування у цій сфері дозволяє їй подолати замкнутість соціального (сімейного) світу і егоцентризм.

Значною кількістю досліджень доведено (Л.В. Артемова, Я.Л. Коломинський, В.С. Мухіна, О.О. Смирнова, Є.В. Суботський, Т.О. Рєпіна, А.А. Рояк та ін.), спілкування з ровесниками продуктивніше у плані формування особистості дитини, ніж спілкування з дорослими; саме в другій сфері формуються такі риси її особистості, як доброта, відкритість, готовність до співробітництва. У таких взаєминах дошкільник частіше, ніж з дорослими, демонструє альтруїстичну поведінку, але в той же час адресує ровеснику й антагоністичну поведінку, більш агресивніший і вимогливіший до нього. Дитина вчиться узгоджувати свої дії з діями інших дітей, застосовувати на практиці в іграх і в реальному житті спілкуючись з товаришами норми поведінки; виробляє комунікативні уміння та навички, використовує і перевіряє дієвість засвоєних нею у спілкуванні з дорослим способів діяльності і норм.

У ході міжособистісних відносин виробляються навички соціальної взаємодії. Збільшується набір соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, «включення в суспільство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі й критерії самооцінки» [3, с. 87].

Г.А. Цукерман встановила, що спілкування з ровесниками формує у дітей критичність до думок, слів, вчинків, їх незалежність від чужих суджень, бажань. У той же час В.С. Мухіна, говорячи про різноманітність впливу спілкування однолітків на розвиток особистості, відзначає, що в дошкільному віці вперше складаються суспільна думка та виникає явище конформності, діти починають прислуховуватися до думки ровесників і підкорятися думці більшості, навіть, якщо вона суперечить їх власним враженням і знанням.

Дитяче співтовариство, що формується через статево-вікове розшарування суспільства вже на ранніх етапах соціогенезу є носієм дитячої субкультури. Воно є значимим фактором не лише соціалізації, а й процесу інкультурації, під час якого індивід засвоює притаманні культурі світорозуміння й поведінку, у результаті чого формується його когнітивна, емоційна й поведінкова подібність із представниками даної культури й відмінність від носіїв інших культур [2]. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин.

Дитяча субкультура – у широкому розумінні – все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми; у більш вузькому – смисловий простір цінностей, установок, способів діяльності й форм спілкування, здійснюваних у дитячих співтовариствах даної конкретно-історичної соціальної ситуації розвитку [5, с. 532].

Спілкування з однолітками виявляється важливим «каналом інформації», через який транслюється дитяча субкультура. З одного боку, вона репрезентує й трансформує кожному новому поколінню дітей соціально-культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мову естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого – у дитячій субкультурі відбивається все, що створюється самою спільнотою дітей у кожній конкретній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий правовий кодекс тощо). Як базова культура дитячого співтовариства дитяча субкультура є осередком для розвитку особистості [2, с. 128].

Отже, констатуємо суттєвий внесок як вітчизняних, так і зарубіжних психологів у розробку проблеми дитячих взаємин можна зазначити, що питанням формування дитячої особистості в групі ровесників надається важливого значення, у той же час, дана проблема залишається актуальною.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у процесі формування у дитини уявлень про свої можливості досвід її спілкування з ровесниками є для неї, у першу чергу, контекстом для порівняння “подібними собі істотами” та основою для набуття основних навичок колективного життя; є засобом обміну оцінними механізмами, завдяки яким вона отримує можливість бачити себе очима своїх ровесників. Дитяче товариство є важливим фактором соціалізації дошкільника.

### *Література*

1. Захарова Т.А. Соціалізація дошкільника як чинник розвитку компетентності майбутньої особистості // Молодий вчений. – 2015. – № 5 (20). – Частина 3. – С. 101-103.
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко; наук. ред. А.М. Богуш; за аг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Кон И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
4. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості / В.Ф. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інстит. психології імені

- Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2004. – Т. VI. – Вип. 2. – С. 203-215.
5. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
  6. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
  7. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 Соціальна педагогіка / Інна Петрівна Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.

УДК 159.928

**ПЕРЕТЯТЬКО Лариса Георгіївна,**  
*доцент кафедри психології Полтавської національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,*  
*кандидат психологічних наук, доцент;*

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна,**  
*доцент кафедри психології Полтавської національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,*  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ПСИХОЛОГО-БІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ПОКЛИКАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Сучасний напрямок розвитку нашої країни вимагає нових висококваліфікованих суб'єктів професійної діяльності у всіх сферах, оскільки в умовах ринкових відносин, виробництво орієнтується на поповнення молодими і перспективними спеціалістами, здатними кваліфіковано і оперативно вирішувати професійні задачі. Сьогодні суттєво підвищується актуальність проблеми професійної компетентності особистості, яка безпосередньо детермінується знаходження людиною свого професійного покликання і баченням особистістю власних життєвих та професійних перспектив.

Теоретичний аналіз вітчизняних досліджень з проблеми професійного самовизначення дозволив виділити наступні напрямки,

© Л. Перетяцько, М. Тесленко, 2017

за якими на сучасному етапі розвитку психологічної науки проводиться вивчення даного феномену: вивчення концептуальних засад професійного самовизначення людини (К.М. Гуревич, В.Ф. Моргун, В.П. Парамзин, Б.О. Федоришин та ін.); вивчення вікових закономірностей формування особистостей (В.В. Рибалка, Т.В. Снегірьова, П.О. Шавір та ін.); вивчення місця та ролі здібностей та інтересів у процесі професійного самовизначення (В.В. Колінько, С.П. Крягжде, В.Д. Шадріков, Д.Е. Фельдштейн та ін.); формування особистості як суб'єкта професійної діяльності (Н.О. Гончарова, Ю.М. Забродін, Є.О. Клімов, О.О. Конопкін, Н.А. Побірченко, Н.О. Чайкіна та ін.); життєвий шлях і самовизначення особистості (Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Л.Г. Перетяцько та ін.).

Процес професійного самовизначення охоплює довготривалий період життя людини – від появи професійних інтересів та схильностей у дитячому віці до самоствердження у вибраній професійній діяльності у зрілому віці. На протязі цього періоду відбувається не лише професійне, а і соціальне, і разом з ним життєве самовизначення особистості.

Центральним моментом професійного самовизначення є вибір професії, відокремлюючи період необмежених але абстрактних можливостей професійної самореалізації людини від реальної, але обмеженої перспективи вибраної професійної діяльності. Тому при виборі професії необхідна узгодженість найближчої перспективи з віддаленими життєвими цілями, які можуть бути реалізовані завдяки праці у вибраній сфері професійної діяльності.

У рамках наукового дослідження Р.М. Білоус, було доведено доцільність використання в якості теоретичної підвалини процесу формування професійних намірів концепції багатовимірного розвитку особистості В.Ф. Моргуна, де запропоновано такі виміри, як просторово-часові орієнтації, потребово-вольові переживання, змістовна спрямованість, рівні опанування діяльністю, форми реалізації особистістю діяльності. Спираючись на ці розробки, можна передбачити взаємозв'язок між умовами профорієнтаційної роботи та розвитком професійних намірів, що має теоретичне і практичне значення для особистісного та професійного становлення старшокласників [1].

Професійне покликання розглядається нами в рамках загальної філософської проблеми життєвого покликання, що передбачає вірогідність інших сенсів життя. Професійне покликання є лише одним із таких сенсів, пошук якого може продовжуватись все життя.



Переживання покликання в професійній діяльності формується в процесі знаходження особистістю серед значної кількості професій – «власної», єдиної та неповторної. Роблячи свій професійний вибір, людина практично демонструє своє значуще відношення до вибраної професії, але у подальшому житті відношення особистості до вибраної професії може змінюватись, від плюса до мінуса і навпаки, що детермінується цілою низкою біографічних факторів як соціальних, так і психологічних.

Розглядаючи професійне покликання як певний тип значущих відношень, необхідно виділити три його аспекти: емоційний, когнітивний та поведінковий. Досліджуючи проблему емоційно-ціннісної спрямованості, Б.І. Додонов прийшов до висновку, що люди прагнуть вибрати для себе діяльність, яка може забезпечити максимум переживання почуття щастя. Наявність в інтересі до професійної діяльності константного емоційного складу визначається особливостями самої діяльності, яка стала предметом інтересу особистості, тобто це ті емоції, без яких діяльність фактично не спроможна перебігати ефективно. Когнітивний аспект пов'язують з вивченням професійної діяльності, її засобів та цілей, історії виникнення та розвитку. Цей аспект проблеми професійного покликання мало досліджений. Для розкриття поведінкового аспекту професійного покликання необхідно вирішити питання про співвідношення можливостей та здібностей особистості до певної професійної діяльності, про співвідношення переживання професійного покликання та професійних здібностей особистості.

Аналіз психологічних джерел з проблеми професійної орієнтації особистості, дозволив нам виділити три основних теоретичних підходи щодо професійного покликання особистості [4]. Перший підхід базується на ідеї стабільності індивідуальних якостей особистості, від яких залежить успіх виконання певної діяльності. У відповідності до цього підходу пропонується пошук людей найбільш придатних для певної професії, або навпаки йде підбір певної роботи, що найбільше відповідає індивідуальним властивостям оптанта.

Інший підхід базується на ідеї спрямованого формування здібностей, передбачаючи, що у кожної людини можна сформувати ті або інші потрібні якості. Третій підхід містить у собі орієнтування на формування індивідуального стилю діяльності, де акцент робиться на формуванні здібностей з урахуванням унікальної своєрідності особистості.

Отже, професійне покликання особистості, хоча і в певній мірі детерміноване соціально-історичними умовами, в яких вона

знаходиться, у кінцевому результаті визначається самою особистістю. Особистість не лише в спроможності реально усвідомлювати свою професійну перспективу, вона також може визначати шляхи і засоби її реалізації, через формування певних життєвих програм. Тому усвідомлення свого буття і перегляд життєвих подій з фіксування можливих майбутніх змін на протязі життя сприяє тому, що образ майбутнього створює у суб'єкта стан готовності діяти певним способом, адекватним цьому усвідомленню.

Для дослідження професійного покликання як переживання близькості з професією, плідним та цікавим нам стало застосування біографічних методик, які раніше були використані для вивчення суб'єктивної вагомості інших людей [5] та трансформації чотирьох типів значущих відношень між людьми [2]. Нами було визначено чотири можливі взаємовідношення людини з вибраною професією: максимальна психологічна близькість з професією; прагнення до більш глибокого занурення у професію; розчарування вибраною професією; негативна відчуженість до певної професійної діяльності. Проведений експеримент виявив, що показники суб'єктивної картини життєвого шляху є одним із критеріїв оцінювання задоволеності професійним вибором. Водночас, ці показники є індикаторами ймовірності виникнення і закріплення почуття професійного покликання у особистості.

Особи, що мають професійне покликання, схильні ставити перед собою саме довготривалі цілі, вони краще орієнтуються у життєвих ситуаціях, більш усвідомлено відносяться до свого майбутнього. Емпіричні дослідження в основному проводилися на прикладі професії вчителя і були спрямовані на пошук показників суб'єктивної картини життєвого шляху особистості, аналіз яких дозволяв би нам передбачати майбутні професійні розчарування. У подальшому було б доцільним провести теоретично-емпіричні дослідження, які будуть спрямовані на виявлення і описання особистісного та емоційного компонентів професійного покликання як психологічної проблеми.

### *Література*

1. Білоус Р.М. Психологічні особливості формування професійних намірів у старшокласників в умовах профільного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Руслана Миколаївна Білоус. – Київ, 2010 – 27 с.
2. Кроник А.А. В главных ролях : Вы, Мы, Он, Ты, Я : Психология значимых отношений / А.А. Кроник, Е.А. Кроник. – М., 1989. – 207 с.

3. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – Вип. №2 (8). – 2015. – С.23-45.
4. Перетятко Л.Г. Профессиональное призвание личности (психолого-биографический аспект) : дис...канд. психол. наук : 19.00.01 – общая психология, история психологии / Лариса Георгиевна Перетятко. – М., 1991. – 144 с.
5. Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека : дис... канд. психол. наук :19.00.01 / Е.А. Хорошилова. – М., 1984. – 155 с.

УДК 159.91 : 159.923.4

**РАМЕНДИК Дина Михайловна,**  
*старший научный сотрудник кафедры высшей нервной  
деятельности биологического факультета Московского  
государственного университета имени М.В. Ломоносова (РФ),  
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник*

## **ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК СИСТЕМЫ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

Темперамент является одним из старейших понятий в психологии. Имеются традиционные устоявшиеся описания темпераментов как определенных паттернов энергетических и скоростных характеристик психических процессов. Для их объяснения есть несколько моделей, конкурирующих между собой, но нет единой общепризнанной [1; 3; 5]. В целом, темперамент трактуется большинством авторов как совокупность биологически детерминированных относительно неизменных в течение жизни свойств, определяющих динамические и временные аспекты поведения и психической деятельности. Они могут быть предметом прямого сопоставления с биологическими свойствами человека [4; 5].

Те же динамические и временные аспекты актуальны и в описании внимания. Электрофизиологические исследование внимания в связи с темпераментом открывает путь к более широкому психофизиологическому изучению индивидуальности в целом. Среди электрических потенциалов, возникающих в ответ на стимулы, являются компоненты вызванного потенциала, называемые N2 и P3,

привлекающие внимание, наиболее интересными для психолога поскольку они регистрируются лишь при наличии внимания к стимулам (как произвольного, так и произвольного) [4].

**Цель экспериментального исследования** – выявить системные взаимосвязи между отдельными проявлениями свойств индивидуальности, составляющими темперамент, а также особенностями вызванных потенциалов мозга при произвольном внимании, которые указывают на специфику использования ресурсов мозга.

**Методика.** В исследовании приняли участие 90 испытуемых. Из них 60 студентов-биологов в возрасте 18–25 лет проходили комплексное психологическое обследование, включающее шесть стандартных опросников свойств индивидуальности и мотивации [2]: 1) «Павловский опросник» свойств нервной системы Стреляу (PTS); 2) тест-опросник темперамента по Айзенку (EPI); 3) опросник структуры темперамента по Русалову (ОСТ); 4) 16-ти факторный опросник Кеттелла (PF16); 5) тест направленности личности по Бассу; 6) исследование уровня субъективного контроля (УСК). Кроме того, использовались тесты на интеллект, внимание и различные виды памяти. По экспертным оценкам преподавателей (не по академической успеваемости) выявляли по 20 наиболее сильных и слабых студентов. Наличие связей между показателями опросников проводили с помощью корреляции Спирмена и кластерного анализа в программе STADIA.

В психофизиологическом эксперименте участвовало 30 испытуемых – студентов-психологов. Они отвечали на вопросы трех указанных опросников свойств темперамента. После этого у них регистрировали слуховые вызванные потенциалы (ВП) в ответ на звуковые стимулы. Испытуемому предъявляли в случайном порядке 2 слуховых стимула (чистые тоны громкостью 85 Дб на 40 мс). Согласно инструкции, один из сигналов (1000 Гц), более частый, следовало игнорировать, а в ответ на более редкий (1050 Гц) – нажимать на кнопку. Соотношение вероятностей сигналов составляло 1:4.

В каждой серии предъявляли 250 стимулов со случайными интервалами от 2 до 3 с. Для целевых сигналов измеряли амплитуду и латентный период (ЛП) поздних вызванных потенциалов в 15 околоцентральных отведениях (от F3, Fz, F4 до P3, Pz, P4). Статистическую обработку данных ВП и их связи с показателями опросников проводили с использованием общей линейной модели в программе STATISTICA.

**Результаты.** Исследования когнитивных функций и интеллекта показали, что вся выборка студентов была довольно однородна. Поэтому из дальнейшего анализа эти данные, а также показатель «В» теста Кеттелла («Логическое мышление») были исключены.

При обработке и обсуждении результатов анализировали индивидуальные данные испытуемых по трем опросникам (PTS, EPI, ОСТ) каждый из которых выявлял отдельные составляющие темперамента. Эти результаты сопоставляли с данными корреляциях между разными показателями, которые приводятся в публикациях авторов опросников. [по 1,5].

У 76,7% студентов-биологов и 50% студентов-психологов взаимосвязи между результатами опросников соответствовали публикациям авторов опросников. Мы обозначили эти группы как «совпадающие» (С). Испытуемого относили к группе «не совпадающих» (НС), если какие-либо его показатели не соответствовали известным корреляциям. В каждой группе имелись испытуемые с разными темпераментами

У биологов, которые отвечали не только на опросники темперамента, но и на другие (см. Методику), был проведен кластерный анализ взаимосвязей между всеми 34 показателями индивидуальности отдельно для групп С и НС. Конкретное содержание кластеров различалось для групп С и НС. В группе С почти все исследуемые индивидуальные свойства, 31 из 34, оказались включенными в кластеры, то есть были связаны с другими, причем эти корреляции были близки к имеющимся в литературе данными [1; 5]. В группе НС в кластеры вошли только 24 свойства, остальные не были коррелированы с какими-либо другими. Кроме того, как уже было сказано, состав кластеров различался.

Так, сила нервной системы по возбуждению и ее подвижность (основы темперамента), входящие в «энергетический» блок личностных черт [5] у «слабых» студентов связаны с направленностью на удовлетворение прежде всего собственных интересов (Я-направленностью по опроснику Баса), и со стремлении к доминированию (pf 4 по 16-ти факторному опроснику). У «сильных» эти же «энергетические» свойства связаны со стремлением поддерживать хорошие отношения с людьми и совместную деятельность (направленностью на общение и общительностью (pf 1), они проявляются в степени эмоциональности и легкости общения (экспрессия (pf)).

То есть «слабые» склонны направлять свою энергию прежде всего на удовлетворение собственных потребностей и повышение

своего статуса, а «сильные» – на организацию эффективного общения.

Анализ других связей между чертами указывал на то, что для решения деловых и профессиональных задач «сильные» готовы самостоятельно анализировать, прежде всего, свои неудачи, причем, по возможности, неспешно. «Слабые» же стремятся критично проанализировать как можно больше разнообразных идей и мнений, независимо от успешности или не успешности своих действий.

У студентов-биологов группы С и НС по академической успеваемости не различались. Но среди 20 студентов-биологов, оцененных преподавателями как наиболее сильные, оказалось только двое НС, остальные принадлежали к группе С. 12 человек НС и 8 человек С были оценены как слабые. У психологов все иначе. Средний балл успеваемости в группе НС на 1,3 выше, чем в группе С. Почти все отличники «сильные» студенты относились к группе НС.

Различия между выделенными группами испытуемых (С и НС) проявились в психофизиологическом эксперименте в конфигурации слуховых вызванных потенциалов на значимые стимулы, т.е. на сигналы, на которые было направлено произвольное внимание. Различие между группами проявилось при оценке амплитуды комплекса волн N2-P3 от пика до пика, ЛП и длительности этого комплекса. Различия статистически достоверны ( $F(1,28) = 11.79$ ,  $p = 0.002$ ), хотя среди НС наблюдались и значительные индивидуальные колебания параметров ВП. Указанные особенности не связаны с прямыми отличиями между группами испытуемых по отдельным параметрам темперамента, а обусловлены фактором «согласованности» как таковым.

У испытуемых группы С параметры ВП не связаны со свойствами нервной системы (по PTS), но коррелируют, преимущественно, со «скоростными» показателями ОСТ, и данными ЕРІ. У испытуемых группы НС напротив, параметры ВП коррелируют со всеми «силовыми» результатами опросников, а также параметрами, характеризующими работоспособность и эмоциональность

Значение ЛП и амплитуды ВП можно рассматривать как показатели работы механизмов переработки информации в мозге. Латентность ВП указывает на скорость возникновения и протекания процессов в мозге (что согласуются с теорией Цуканова о высокой значимости временных параметров темперамента (по [Р])). Амплитуду ВП интерпретировать сложнее, тем не менее она является реальным отражением процессов в мозге. Таким образом, исследование показало, что согласованность данных опросников темперамента

связана с различиями в использовании ресурсов мозга для обработки информации. Они не повлияли на выполнение простых когнитивных тестов внимания и памяти, но проявились в особых способах адаптации, в том числе профессиональной.

### *Литература*

1. Барташев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика / А.В. Барташев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.
2. Психологические тесты для профессионалов. – Минск: Современная школа, 2008. – 425 с.
2. Рыбалка В.В. Индивид и личность в психологической теории времени Б.И. Цуканова / В.В. Рыбалка. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике. – Житомир: Изд-во ЖГУ имени И. Франко, 2015. – С. 538-563.
4. Чернышев Б.В., Безсонова В.Е., Чернышева Е.Г., Осокина Е.С., Трунова М.С., Зинченко В.П. Проявление индивидуальных особенностей темперамента в параметрах поведенческих реакций и когнитивных вызванных потенциалов в ситуации внимания // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2011. – № 3. – С. 1-17.
5. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб., 2002. – 278 с.

**РЕВА Марина Митрофанівна,**  
*старший викладач кафедри психології Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,  
кандидат психологічних наук*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*Розглянуто життєву перспективу як один із способів усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого майбутнього. Описано особливості життєвої перспективи у підлітковому та юнацькому віці. Акцентовано увагу на тому, що якісна відмінність підліткового і юнацького віку полягає у орієнтації на майбутнє та ставленні до нього.*

**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 [10].

Все 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. Але, проблема в тому, що у 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 скільки-небудь 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, цільовизначення, 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.

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 [4].

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 [7, с. 18].

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 [9]. К.О. Абульханова-Славська, продовжуючи традицію, започатковану Рубінштейном, в 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].

Т.М. Березіна у своїй праці «Просторово-часові особливості внутрішнього світу особистості» говорить про інтеграцію

особистісних часу і простору у єдиний просторово-часовий образномисленнево-чуттєвий континуум (у термінології автора) [2].

Просторово-часові орієнтації є вихідним інваріантом у багатовимірній теорії особистості В.Ф. Моргуна. Поняття особистості згідно з нею 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, потребовольових 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 [6, с. 33].

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

**Виклад основного матеріалу.** Уявлення про майбутнє тісно пов'язані з віковими особливостями розвитку людини. По мірі дорослішання, майбутнє все більше включається у свідомість підлітка, що знаходить своє втілення в уявленні і усвідомленні не тільки теперішнього і минулого, але й майбутнього. Разом з тим, аналізуючи вікові завдання розвитку підлітків І.Г. Малкіна-Пих зазначає: «Думки про майбутнє – орієнтація на теперішнє» [5, с. 60].

Підлітки, описуючи майбутнє, говорять переважно про свої особисті перспективи, тоді як юнаки висувають на перший план загальні проблеми.

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 з такої

ситуації для них – самогубство. А психологи-консультанти, які працюють з наркозалежними, стверджують, що для цієї категорії теж загальним є відсутність цілей, як часового орієнтиру в житті. Вони навіть ввели для характеристики цих людей, що не мають в житті жодних цілей, образ «порожнього мішка, який сам по собі не може стояти» [8, 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 [3].

В юнацькому віці горизонт майбутнього значно розширюється як вглиб, так і вшир, включаючи не тільки особисті, але й соціальні перспективи. Життєві цілі стають регулюючим фактором життя. 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.

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.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Під життєвою перспективою ми розуміємо спосіб відносно структурованого засвоєння особистістю свого майбутнього.

Дослідження зазначають, що якісна відмінність підліткового та юнацького віку полягає у ставленні до майбутнього. Перехід від підліткового до юнацького віку пов'язаний з 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 в 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 молоді 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.

## *Література*

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. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский [Собрание сочинений в 6-ти т.] Т. 3 / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Левин К. Определение понятия «поля в данный момент времени» / Курт Левин // Динамическая психология: Избр. труды. Пер. с немец. и англ. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста: справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 382 с.
6. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / Володимир Федорович Моргун // Філософська і соціологічна думка. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего: [учеб. пособие для студентов] / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева.– М.: Смысл, 2004.– 607 с.
8. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Людмила Александровна Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн – М. : Педагогика, 1976. – 423 с.
10. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье [пер. с англ. А.Н. Лука, И.С. Хорола]. – М. : Прогресс, 1982. – 68 с.

**РИБАЛКА Валентин Васильович,**  
*провідний науковий співробітник Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України, головний науковий  
співробітник Українського науково-методичного центру  
практичної психології та соціальної роботи НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА І ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА**

*Наголошується на актуальності розвитку сучасного громадянського суспільства та особистості громадянина в Україні, наводяться соціально-психологічні, духовні, конституціональні, правові засади й досвід створення такого суспільства у світі, в Європі як перевіреного часом шляху до реального народовладдя й ознаки дієвої демократії. Вказується на історичні передумови розвитку громадянського суспільства та особистості громадянина, накопичений в Німеччині у роботах Гегеля, в Україні, зокрема на Полтавщині, що пов'язано з діяннями її духовної еліти, зокрема Г.С. Сковороди, Т.Г. Шевченка, В.І. Вернадського, Г.Г. Ващенко, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, О.Т. Гончара, Ф.Т. Моргуна, І.А. Зязюна, М.І. Степаненка, В.Ф. Моргуна та ін. Пропонуються науково обґрунтовані принципи, цілі, методи, інституціональні форми і конкретні вимоги до побудови і функціонування українського громадянського суспільства з врахуванням сучасних кризових реалій, його продуктивної паритетної взаємодії із гілками влади, форми контролю діяльності і відповідальності владних і громадянських лідерів. Наводяться дані про Указ Президента України про сприяння розвитку громадянського суспільства. Характеризуються якості особистості лідера, які мають забезпечити успішне функціонування громадянського суспільства і влади. Підкреслюється необхідність обов'язкової відданості лідерів громадянського суспільства і представників влади позитивним духовним цінностям Світогляду, Життя, Людини, Віри, Надії, Любові, Добра, Краси, Істини, і неприпустимість наявності в них ознак існування негативних цінностей – темноти, смерті, нелюдства, зневір'я, розпачу, ненависті, зла, спотворення, брехні. Лідер має бути справжнім*

*патріотом України, любити свою країну та її громадян, а не владу та можливості її корупційного використання. За цих умов можлива єдність народу та прогресивний поступ України до миру і добробуту. Пропонуються психологічні заходи зі сприяння розвитку громадянського суспільства.*

**Ключові слова:** *громадянське суспільство, особистість громадянина, соціально-психологічні передумови, духовні якості особистості лідера, побудова, структура і функціонування громадянського суспільства, взаємодія з владою, єдність і прогрес української держави.*

**Актуальність проблеми** побудови громадянського суспільства усвідомлюється філософами, політиками, педагогами вже достатньо тривалий час. Згадаємо, що ще Гегель наприкінці XVIII – на початку с XIX століття у своїй «Філософській пропедевтиці» говорив про перспективність такого суспільства, про його корінний зв'язок із сім'єю та базовими потребами народу. Впродовж декількох століть в Європі точилися наукові дискусії по цій проблемі і як наслідок на початку XXI століття вже створені і функціонують певні осередки громадянського суспільства, які відіграють все більш помітну роль у зміцненні, а фактично – у розвитку і розширенні простору демократії як дієвої форми народовладдя.

Для глибшого розуміння соціально-психологічних причин сучасних драматичних подій в Україні можуть стати в нагоді погляди київського за походженням філософа, психолога і педагога, професора Г.І. Челпанова (1862-1936), зокрема на емоції та афекти. Зроблений ним ще на початку XX століття опис так званих симпатичних, персональних і естетичних почуттів, які він пов'язував з інстинктами і вищими соціальними переживаннями, з «усвідомленням своєї гідності», з «почуттям честі, вищості, гордовитості і водночас – приниження, придушення, пригноблення – начебто просяться у XXI століття для пояснення «революції гідності» і сучасного стану українського суспільства й особистості.

Ще точніше про це сказав сучасник Челпанова, всесвітньо відомий психіатр і психолог В.М. Бехтерев (1857-1927), який у своїй доповіді «Особистість та умови її розвитку і здоров'я», зроблений у Києві на початку вересня 1905 року на II з'їзді вітчизняних психіатрів проголосив, що «ті суспільства і народи, що мають у своєму середовищі більш розвинутих і більш діяльних особистостей, за інших рівних умов будуть збагачувати людську культуру більшою кількістю предметів своєї праці та кращою їх якістю. І навпаки –

народ, слабкий за рівнем розвитку окремих особистостей, що складають його як суспільні одиниці, не може захистити себе від експлуатації народів з вище розвинутими особистостями, що утворюють його... Перемагає той народ, котрий сильніший розвитком своїх особистостей. Народ же з нерозвинутим суспільним життям, з придушеними особистостями приречений на розпад та втрату своєї самостійності».

Всі ці положення свідчать про надзвичайну актуальність проблеми «суспільство і особистість», яка в умовах сучасної України, що прямує в Євросоюз, виступає як проблема «громадянське суспільство і особистість громадянина», про що йдеться у даній статті.

Відмітимо в цьому плані появу численних моделей такого суспільства в науковій і публіцистичній літературі. Відмітимо і той незаперечний факт, що успішний досвід побудови в Україні, зокрема на Полтавщині, елементів своєрідного українського громадянського суспільства належить, на наше переконання, «Народному віче», «Козацьким радам», декільком поколінням всевітньо відомих діячів славетного краю – Г.С. Сковороді (з його поглядами на зовнішній, біблійний та внутрішній світи людини на людську громаду), Т.Г. Шевченкові (з його шляхетною місією об'єднання української, зокрема полтавської інтелігенції), В.І. Вернадському (з його ученням про ноосферу та понад-особистість), Г.Г. Ващенку (з його поглядами на виховний ідеал в українській освіті), А.С. Макаренку (який фактично побудував педагогічну модель громадянського суспільства на основі поглядів на культуру особистості та умови її розвитку у колективі), В.О. Сухомлинському (з його вирішенням проблеми всебічно розвинутої особистості в умовах сільської громади), О.Т. Гончару (з його художнім образом соборної особистості) тощо. А в сучасну добу слід визнати відчутний внесок у побудову основ громадянського суспільства і особистості громадянина родини Моргунів та її оточення. Адже відомо, наскільки багато зробив для підйому полтавської землі, економіки, соціальної сфери та освіти Полтавської області незабутній і геніальний її керівник Федір Трохимович Моргун, і разом з ним, його помічник і син – професор психології Полтавського педагогічного університету імені В.Г. Короленка Володимир Федорович Моргун, який, до речі, відзначив 23 березня 2017 року свій 70-річний ювілей! Федір Трохимович разом з академіком, ректором цього університету Іваном Андрійовичем Зязюном, талановитими педагогами і психологами Полтави будували основи громадянського суспільства та особистості

громадянина здебільшого через освіту на основі ретельного врахування досвіду видатних педагогів А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського та інших численних представників духовної еліти полтавської землі. Пригадаємо, яскравий приклад демократизації управління – знамениті обласні радіонаради Ф.Моргуна, в яких брали участь усі керівники області (без витрат часу і пального на поїздки до обласного центру!). В народі вони отримали назву «радіоняні».

Перспектива політичного процесу в незалежній Україні пов'язана, на наше переконання, з побудовою сучасного всеукраїнського громадянського суспільства, в якому б відображався вітчизняний і міжнародний досвід його побудови, а також досвід формування реального народовладдя, кінець кінцем – мудрість народу та її видатних особистостей у налагодженні співжиття людей у багатонаціональній, полікультурній країні. На жаль, спонтанні спроби функціонування українського громадянського суспільства в умовах драматичних подій 2013-2014 р.р. не супроводжувалися з різних причин цілеспрямованим розвитком, організацією та юридичним оформленням даного виду демократії, тобто дієвою мирною владою народу. А це, як виявилось, загрожує балансуванню на межі переходу до гострого громадянського конфлікту, що реально і відбулося у країні. В цих умовах громадянське суспільство виступає альтернативою громадянської війни! Велику роль у побудові сучасного громадянського суспільства може зіграти українська наука, зокрема філософія, державознавство, соціологія, юридична наука, психологія, педагогіка тощо.

З іншого боку, події останнього року засвідчили факт гострого дефіциту яскравих творчих особистостей, які б визнавалися незаперечними моральними лідерами країни, котрі могли б очолити складний народний рух до справжньої демократії, до громадянського суспільства. Сцена української історії була зайнята посередніми індивідами, а ще більше примітивними організаціями, навіть люмпенами, тоді як народу були потрібні саме талановиті особистості. Але вони або не були допущені на цю сцену, або не вважали можливим перебувати на ній...

Нагадаємо, що у своїй відомій книзі «Людські якості» член Римського клубу Ауреліо Печчеї наголошував, що «при всій тій важливій ролі, яку відіграють у житті сучасного суспільства питання його соціальної організації, його інститути, законодавство і договори, при всій могутності створеної людиною техніки, не вони в кінцевому рахунку визначають долю людства... Проблема у підсумку зводиться



до людських якостей і шляхів їх удосконалення. Бо лише через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни усєї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати увесь її величезний потенціал для благих цілей». Печчеї неодноразово підкреслює цю думку: «...єдиний шлях до порятунку лежить через те, що я називаю людською революцією - через новий гуманізм, що веде до розвитку вищих людських якостей...».

Слід зазначити, що в країні в першій половині 2014 року вже відбулися декілька круглих столів за участю видатних представників різних груп суспільства. Про необхідність обговорення гострих ситуацій саме авторитетними моральними лідерами нації переконливо і настійливо говорили перший Президент України Леонід Макарович Кравчук та деякі інші політики й політологи. На їх погляд, затримка у побудові й ефективному функціонуванні громадянського суспільства тільки консервує причини виникнення конфлікту, загрожує його рецидивами. Проведений 14 травня 2014 року Загальноукраїнський круглий стіл національної єдності лише підтвердив необхідність побудови сучасного громадянського суспільства в Україні, удосконалення роботи в цьому напрямі. Проте, ця форма самовираження громадян, усього народу, не знайшла свого належного розвитку, вона виявляється спонтанно, епізодично, фрагментарно і при майже необоротному загостренні ситуації. Авторитетна частина українського суспільства, гордість українського народу, відомі особистості – вчені, діячі церкви, культури, митці, видатні громадські постаті – фактично відсторонені від вирішення доленосних проблем державотворення, що було вкрай необхідно саме в останні найбільш трагічні місяці української революції. Вкажемо на той факт, що, услід за нашими самовідданими медиками, українські психологи також надавали необхідну волонтерську допомогу постраждалим учасникам подій на майдані, учасникам АТО, проте їх поради більш стратегічного плану, зокрема щодо побудови і легітимізації громадянського суспільства, не знаходили належного відгуку у владних структурах і активістів майдану, у ЗМІ...

Підкреслимо той факт, що європейські політики, в тому числі й ті, котрі брали участь у посередницькій місії з розв'язання суспільного конфлікту в Україні, вже адресували відповідні пропозиції українській владі, опозиції та існуючим осередкам громадянського суспільства (!). Адже у світі вже накопичений серйозний історичний досвід функціонування громадянського суспільства, який слід було б вивчити і запровадити нам. Заслуговує на увагу та обставина, що європейське громадянське суспільство, що є зараз достатньо

формалізованим і легітимізованим, вже виступає суб'єктом політичного процесу, автором законодавчих ініціатив, зокрема подає законопроекти у Європарламент. Вкажемо на той факт, що емісари Євросоюзу неодноразово висловлювали свою підтримку спробам створення в Україні громадянського суспільства, пропонували допомогу в цій справі, зокрема навіть були готові виділити і виділяли на це відповідні гранти. Так, в середині травня 2014 року Євросоюз, передаючи Україні в якості фінансової допомоги 600 мільйонів євро, прямо вказав, що частина цієї суми має бути спрямована на побудову громадянського суспільства. Однак чи скористалася українська влада і громадськість цим шансом, чи помітила цей міжнародний інтерес до нової української форми демократії, що народжувалася на майдані, і чи зробила конкретні кроки в цьому напрямі? Відповідь очевидна – ні! Ми наголошуємо в цьому зв'язку саме на організації і легітимізації цієї форми громадянського суспільного самоврядування, що народжувалася на майдані, але не була розвинута відповідно до існуючого законодавства і волі народу, оскільки інші відомі суспільні утворення не можуть замінити громадянського суспільства як суб'єкта політичного державотворчого процесу.

Віддаючи належне фактам, слід згадати, що у 2013 році в Адміністрації попереднього Президента України була створена Координаційна рада з питань розвитку громадянського суспільства в Україні, яку очолила радник Президента Марина Ставнійчук. Радою були складені стратегія, план формування українського громадянського суспільства і підготовлені матеріали до Указу Президента з цього питання. В проведеній підготовчій роботі знайшли своє відображення запізнілі і формальні намагання скопіювати відповідні процеси в Росії, де в цьому плані зроблені перші кроки. Там вже декілька років систематично збирається Суспільна палата при Президентові, до якої входять відомі авторитетні постаті російського громадянського суспільства, які формулюють певні вимоги до влади. Зрозуміло, що функціонування подібних форм громадянського суспільства здійснюється значною мірою під контролем влади, його рішення носять рекомендаційний характер, проте це має і свої корисні аспекти. Відмітимо, що перша ж спроба зібрання подібного утворення в Україні у 2010 році, на якому представники української інтелігенції піддали гострій критиці тодішнього президента, призвели до зупинення роботи цього суспільного органу, який, як відомо, більше не збирався.

Проте, вищезгадувана Координаційна рада розробила, за наявними даними, проект Закону «Про громадянське суспільство в Україні» і

подала його восени 2013 року до Верховної Ради України, де він ще не розглядався. На наш погляд, цей законопроект міг би бути перероблений з урахуванням політичних реалій в Україні і розглянутий законодавцями. Проте, чи зацікавлені можновладці в оформленні «п'ятої влади», якою виступає громадянське суспільство? Досвід Помаранчевого майдану, а тепер вже і Євромайдану, свідчить про невтішну відповідь на це запитання. До чого це призвело і до чого веде – говорять трагічні події останніх місяців і сьогодні. І причини полягають, на наш погляд, саме у соціально-психологічній слабкості, духовній незрілості, моральній обмеженості, навіть застарілості, традиційних видів влади – законодавчої, виконавчої, судової і ЗМІ – в умовах, коли принципово збільшився рівень освіченості, культури, духовності народу, зросли вимоги з його боку до влади, проте вона не тільки не відповідає цим вимогам, але і демонструє явну і неявну розбещеність, вищість над громадянами, авантюрний і нестримний потяг до корупційних дій, феодальну зневагу до народу, нездатність враховувати розмаїття і глибину проблем народного життя і своєчасно розв'язувати їх тощо. Більш того, влада у нинішньому її вигляді сама породжує проблеми, які самостійно, без громадянського суспільства, без опори на мудрість народу не може вирішити.

Про потенційну легітимну можливість і необхідність здійснення практичних правових дій з побудови громадянського суспільства свідчить ряд статей Конституції України обох редакцій, 1996 і 2010 років, особливо її 3, 5, 36 статті, які можуть бути інтерпретовані саме як правова основа для реалізації цих дій.

Слід також зазначити, що певні формальні ознаки громадянського суспільства в Україні відображені у прийнятому в березні 2012 року Законі України «Про громадські об'єднання» та запропонованому С.Кириченком проекті Закону України «Про громадський контроль». Наступним кроком може стати прийняття Верховною Радою Закону України «Про Громадянське суспільство в Україні», але з врахуванням останніх морально-політичних подій в країні.

Відмітимо також, що в Києві з 1997 року працює Інститут громадянського суспільства, який проводить професійну, перевірену часом, незаангажовану діяльність у таких сферах, як: а) правові дослідження та правова просвіта; б) політологічні та економічні дослідження; в) місцеве самоврядування та тренінги для депутатів; г) розроблення проектів нормативних актів та їх просування в органах державної влади і місцевого самоврядування; д) видавнича діяльність; е) моніторинг діяльності органів державної влади у сфері місцевого

самоврядування, громадських організацій та місцевого розвитку тощо.

Існує чимало наукових праць в цьому напрямі, назвемо лише такі роботи, як вже згадувана робота Гегель Г.В.Ф. Гражданское общество / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т. 2. Философская пропедевтика.- М.: Мысль, 1973. – С. 7-212. – С.43-54; Основи громадянського суспільства: Словник: Для студентів вищих навчальних закладів / Н.Г. Джингарадзе, М.А. Ожеван, А.В. Толстоухов та ін. – К.: Знання України, 2006. – 232 с.; Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. – К., 2002 та ін.

Засади громадянського суспільства, як вважають спеціалісти, визначені «Декларацією прав людини і громадянина» (26 серпня 1789 р.) і представлені такими категоріями, як [6, с. 88-91]: а) свобода в її позитивному («для») та негативному («від») значенні, в таких позиціях, як: усі люди вільні від народження; ніхто не має права відчужувати їхні природні права. Разом з тим, свобода не може бути абсолютною, оскільки остання обмежує права та свободи інших людей, певні принципи моралі, а також інтереси загального добробуту, тобто свобода є відносною; б) рівність у гідності та правах усіх громадян, при цьому держава має забезпечити однакові для всіх фундаментальні права та свободи без утискання чи обмеження на будь-якій підставі; в) приватна власність; г) нація як джерело верховенства права; д) закон як засіб обмеження державної влади на користь громадянського суспільства; е) принцип демократичності, тобто народовладдя як режиму влади народу та вияву народного суверенітету, що реалізується як форма індивідуальної свободи, як спосіб управління справами держави, як показник соціальної активності; ж) право, за яким суспільство має вимагати звіту кожної посадової особи та ін. [6, с. 88-91].

Пріоритетними цінностями громадянського суспільства визнаються **плюралізм, самообмеження та самоосмислення**. З позицій плюралізму ніхто не може володіти монополією на остаточну, вищу істину. Природним станом будь-якого демократичного суспільства є вільна боротьба ідей та інтересів. Жодна організація не може претендувати на все суспільство, нав'язувати йому свої погляди, переконання, волю.

Вищою цінністю громадянського суспільства є **особистість, її права та свободи**. Розвиток громадянського суспільства зумовлює зростання самосвідомості особистості, розширення сфери її соціально значимих ініціатив і водночас – гарантує її вільну самореалізацію. До

цінностей громадянського суспільства відносяться *громадянські, політичні та соціально-політичні права*. В останньому випадку це цінності *родини, суспільних та релігійних рухів, недержавних засобів масової інформації, органів громадського самоврядування*, що утворює механізм формування та вияву суспільної думки, розв'язання суспільних конфліктів тощо.

В контексті зазначеного вище слухним вважаємо видання 26 лютого 2016 року Президентом України Петром Олексійовичем Порошенком Указу про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні. В Указі затверджена Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні і передбачено складання конкретного плану його побудови.

У зв'язку з цим, психологічна наука і, зокрема практична психологія має долучитися до розробки відповідних питань розвитку громадянського суспільства в Україні. Ці питання викладені у розділі 4.4. Стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства і полягають зокрема у завданні створення сприятливих умов для міжсекторальної співпраці. Цей стратегічний напрям спрямований на реалізацію наступних завдань:

- забезпечення органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування доступу громадськості до консультацій та правової допомоги (в тому числі безоплатної) з питань порядку створення і діяльності організацій громадянського суспільства;

- запровадження обов'язкових моніторингу та оцінки розпорядниками бюджетних коштів програм і проектів, які виконуються організаціями громадянського суспільства за рахунок бюджетних коштів;

- запровадження обов'язкової звітності організацій громадянського суспільства, які отримують державну фінансову підтримку, публічного доступу до такої звітності, а також до результатів обов'язкового моніторингу, оцінки та експертизи результатів державної фінансової підтримки організацій громадянського суспільства;

- сприяння міжсекторальній співпраці у запобіганні і протидії шахрайству та іншим зловживанням у сфері надання благодійної допомоги, посилення юридичної відповідальності за нецільове використання благодійної допомоги;

- стимулювання волонтерської діяльності, у тому числі опрацювання питання щодо участі України в Європейській конвенції про дострокову волонтерську службу;

- запровадження механізму здійснення благодійної діяльності шляхом надсилання благодійних телекомунікаційних повідомлень;
- розширення сфер застосування державно-приватного партнерства за участю організацій громадянського суспільства;
- включення до навчальних програм загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів курсів і тем з питань розвитку громадянського суспільства;
- запровадження підготовки в системі вищої та післядипломної освіти фахівців з менеджменту неурядових організацій;
- забезпечення надання методичної, консультативної та організаційної допомоги органам державної влади, органам місцевого самоврядування з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- проведення просвітницьких заходів та соціальної реклами з питань взаємодії з організаціями громадянського суспільства, розвитку громадянського суспільства;
- стимулювання наукових досліджень, публікацій та просвітницьких заходів у сфері розвитку громадянського суспільства і міжсекторальної співпраці (див. п. 4.4. Стратегії).

Вважаємо, що початок конкретної роботи зі створення громадянського суспільства призведе до більшої чіткості конкретних завдань і визначення ролі психологічної науки в цьому процесі.

Наважимося стисло викласти психологічні погляди на громадянське суспільство як на антитезу громадянського протистояння, як на предмет мирних перемовин різних сторін з цього непростого питання. В ході творчого переговорного процесу на всіх рівнях суспільства доцільно, на наш погляд, поступово домовлятися про наступні структурні, інституціональні та функціональні моменти побудови вказаного суспільства.

***Метою громадянського суспільства має стати людина як найвища цінність***, особистість усіх громадян України, щасливих у рідній країні, яка захищає їх, забезпечує мирний розвиток їх сімей, благополуччя, гарантує високу якість життя за такими ознаками, як здоров'я, тривалість самого життя, економічний розвиток, благополуччя, духовність, освіта, професія, робота, честь і гідність, дружні стосунки з усіма державами світу і особливо – з її сусідами.

Громадянське суспільство має формуватися із кращих у духовному, моральному, інтелектуальному, професійному плані (адже криза в Україні носить очевидний морально-політичний, зокрема антикорупційний характер) громадян, авторитетних творчих особистостей, досвідчених лідерів, представників і висуванців усіх

територіальних, національних, професійних, вікових тощо громад України як організаторів нового успішного суспільства. Відмітимо, що таких громадян у країні достатньо, особливо серед обдарованої і талановитої молоді, яка чекає свого часу і, не отримуючи можливості допомогти рідній країні, відвертає свої погляди і сподівання до зарубіжжя... Потрібна тільки воля до загального благополуччя, до подолання власного егоїзму на користь громади, здатність до відповідної активності з пошуку більш корисних для суспільства особистостей і висування їх до керівництва з відповідним контролем і відповідальністю перед громадою!

Чому саме духовно зріла, розвинута особистість має перш за все стати членом і лідером громадянського суспільства? Тому, що саме в ній в процесі розвитку концентрується унікальний культурний, цивілізаційний, творчий, гуманістичний потенціал! Про це свідчить проведений нами контентно-частотний аналіз наявних у 48 вітчизняних теоріях особистості її визначень, результат якого може бути представлений у наступній «контентно-атрибутивній формулі». Остання утворюється ієрархією низки головних атрибутивних понять, в яких відображаються такі її фундаментальні якості (у дужках наводиться число, що вказує на кількість вживань певного атрибуту у 48 визначеннях особистості), як:

**1.Соціальність (31); 2.Творчість (21); 3.Людяність (гуманізм) (20); 4.Самосвідомість, тобто «Я» (18); 5.Духовність (18); 6.Культурність (16); 7.Життєвість (вітальність) (16); 8.Індивідуальність (13); 9.Цінність (честь і гідність) (13); 10.Розвиненість (11); 11.Діяльність (як людська форма активності) (10); 12.Відносність (ставленнєвість) (9); 13.Суб'єктність (8); 14.Формальність (8); 15.Вершинність (7); 16.Здатність до оволодіння, засвоєння світу (7); 17.Свідомість (7); 18.Історичність (6); 19.Організованість (6); 20.Психологічність (6); 21.Унікальність (5); 22.Об'єктність (5); 23.Якісність (5); 24.Наявність специфічних властивостей (4); 25.Вчинковість (4); 26.Динамічність (4); 27.Колективність (4); 28.Світоглядність (наявність наукових поглядів, принципів, життєвих переконань) (4); 29.Системність (4); 30.Відповідальність (3); 31.Внутрішній характер (3); 32.Ідеальність (3); 33.Матеріальність (3); 34.Здатність бути носієм властивостей (3); 35.Комунікативність (3); 36.Сукупність властивостей (3) -...**

Саме на розвиток цих духовних, етичних, естетичних, інтелектуальних якостей в особистості спрямована українська система освіти, вони покладені як мета в основу так званих

особистісно орієнтованих систем навчання, виховання, в цілому – «соціалізації» молоді і персоналізації, тобто особистісного зміцнення суспільства, перетворення його на громадянське суспільство.

Виходячи із зацікавленості в мирі і процвітання рідної країни, закликаємо всіх утриматися від односторонніх категоричних поглядів на нинішню непросту ситуацію, свідомо прийняти до відома думки опонентів, позбутися крайніх емоційних оцінок і зайвих амбіцій (в гідності ми всі рівні!!!), а де треба – простити одне одному, піти назустріч через компроміс, знайти краще спільне у своїх позиціях на основі наукового, зокрема гуманістичного, системного, конвергентного мислення і народної, громадської мудрості, відклавши на наступний час вирішення не вирішуваних поки що проблем, заради великої мети – збереження єдиної України як умови нашого спільного благополуччя! Ми маємо створити сучасне Громадянське суспільство в рідній Україні заради її стабільності, прогресу і процвітання!

### *Література*

1. Гегель Г.В.Ф. Гражданское общество / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.2. Философская пропедевтика. – М.: Мысль, 1973. – С. 7-212. – С.43-54.
2. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
4. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» № 2222-ІУ. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
5. Моргун В.Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психічної та соціальної зрілості / В.Ф. Моргун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інстит. психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2004. – Т. VI. – Вип. 2. – С. 203-215.
6. Моргун В.Ф. Наклеп як багатомірне етико-психологічне явище // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 60-65; № 2. – С. 68-77.
7. Моргун Ф.Т. Бессмертная душа Украины. – К.: Сільські вісті, 1994. – 350 с.
8. Печей Аурелио. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
9. Помиткін Е.О. Идеальный президент идеальной державы: Посібник кандидата та виборця. – К.: Кафедра, 2014. – 26 с.



10. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / В.В. Рибалка. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
11. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: Навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.
12. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
13. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / В.В. Рибалка– Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2016. – 424 с.
14. Указ Президента України № 68/2016: «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» від 26 лютого 2016 року. «Стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні». Офіційне інтернет-представництво Президента України: <http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>

УДК 159.923.32

**САМОДРИН** Анатолій Петрович,  
*професор Кременчуцького інституту Університету  
імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро),  
доктор педагогічних наук, професор*

## **ДЕОНТОЛОГІЯ ВІДДАНOSTІ**

**(До 70-річчя професора Володимира Моргуна)**

*Шукаємо щастя по країнах, століттях, а воно скрізь і завжди з нами; як риба в воді, так і ми в ньому, і воно біля нас шукає нас самих. Нема його ніде від того, що воно скрізь. Воно схоже до сонячного сяйва – відхилили лише вхід у душу свою.*

**Г.С. Сковорода**

*Бережіть дитяче довір'я, бо воно – це і є любов дитини до педагога – якраз у цьому осереддя мудрої влади педагога над дитиною. На цьому довір'ї тримається прагнення дитини знаходити і знайти захист у вихователя. Дорожіть, як неоціненним скарбом, цим дитячим прагненням. До того часу, поки дитина дивиться з надією на вас і вірить у вас, ви – справжній вихователь, наставник, ви – учитель життя, ви – авторитет, живе втілення життєвої мудрості, ви – друг, товариш.*

**В.О. Сухомлинський**

© А. Самодрин, 2017

*Навчання – це процес створення нових духовних цінностей, сумарним виразом яких є слово – пам'ятник рідному полю, родючій землі й доброму серцю хлібороба. Земля – це вічний епос, що пишеться всіма поколіннями кращих талантів – сродників. Для справи потрібні сподвижники, як повітря, як сонце – вони збуджують, втішають, облагороджують, дають гарний приклад людям у боротьбі за добро.*

**Ф.Т. Моргун**

*Мій батько і суворий не менш, як добрий. Він безкомпромісно вимогливий до людей лукавих, нероб і безгосподарних. Батько – один із тих, хто за правду задля великої благородної ідеї готовий іти на вогнище і на плаху.*

**В.Ф. Моргун**

Батько – це модель активної спорідненої діяльності, доставленої дитині в доступний спосіб у вигляді комунікативної основи суспільства як гри-праці для вибудови громадянської позиції особистості, зорієнтована на її майбутні життєві здобутки з усуненням помилок посередництвом здобутого життєвого досвіду – розум. Мати – велич і простота природи, її правда, смисл. Основна причина неузгоджених життєвих позицій і вподобань українців і не тільки, нашого повільного запрягання з очікуванням швидкої їзди – у непізнаності смислу життя поколінь, у тому, що батьки і діти мають свій різний, але, по суті, нез'єднано близький, споріднений погляд на світ, вважаючи його єдиновірним по-своєму: по-юнацьки оптимістично «гетьманським» – з одного боку, та через посіяну зневіру до справи покоління попередників песимістично безплідним, безнадійним – з іншого боку. Ось такою антиномією розітнутого духа українства як єдністю і боротьбою протилежностей живемо... А звідти, як із сутінок розумності, на кожного дивиться «біс: смуток, туга, нудьга», – за Григорієм Сковородою [6, с. 102], а серце спить...

Невже, дійсно, земне життя України – сон, з якого не вирватися, аж поки не ввійдеш у життя Космічне? То може наш Розум – нам на заваді?

А може Матінка-Земля, завагітнівши життям українців, так народжує своє дитя-Розум всепланетний, або Ноосферу. І все ж віриться, що нарешті соціальне тіло України оптимізується, вмиється, похоронить свою пуповину й збереться жити Новим розумом... Як відомо, соціальне тіло України розпорошене по всьому світу, але осередок її всепланетного Розуму там, де б'ється гаряче Серце, де діє географічна детермінанта доквіл Дніпра-Славути, де

сконцентрованою є вся енергія життя Божої України на своїй безцінній землі-матері-чорній, як наше життя-буття, здобреній нами ж самими. Де добротою землі невпинно виховується людське благородство як домінанта – хлібодарність, а через це потроху приборкується народне воїнство й непомітно стихає віра – як пошук істини.

Прокинься Україно, пізнай власний **«дух хлібодара-воїна-богослова»** як соборність особистості українця – просив Григорій Сковорода (1722-1794), – а світ ловив його думки, та й не спіймав... Григорій Савич Сковорода ствердився як **філософ-богослов найбільше; натура хлібодара і воїна жила в ньому повсякчас, разом сублимували можливості його свідомості відшукувати власний дух далеко наперед.**

Куди йдеш, Україно? Пізнай історію свого буття й набутий досвід батьків, – закликав українців Федір Моргун у 2003 році.

Пам'ятаємо, як у 1991 р. Україна, не набувши належного політичного і соціального імунітету, за відсутності належного самопізнання й позбувшись ядерної зброї, у своїй соборності втрачала *якості воїна*, бо серцем не прокинулася, через те не схаменулася й духом. Куцим розумом украденого щастя (розвал СРСР) тодішня державна еліта реалізувала по суті принцип незалежності влади від народу: можливість привладних прошарків народу багатіти, а бідних – ставати біднішими, при цьому наука і людина ставали більш продажними, а життя – дегуманізованим. По іншому мислив Федір Моргун, по іншому могло б відбутися, якби дістався українського олімпу влади... Бо за опори свого мислення мав думки Сковороди (ідея гармонії людини з природою, суспільством і самим собою), Шевченка (мрія про рівноправну Україну у «вольній, новій» сім'ї народів), «геніального українця» Вернадського, який, дякуючи своїм унікальним працям, став у ряд найбільш відомих благодійників людства. Особистості Сковороди, Шевченка, Вернадського для Ф.Т. Моргуна – втілення соборного розуму: пошук батька. Єство Федора Моргуна і молило, і воляло – навчайтесь люди! А свідомість української влади – мовчала, байдужою були наука й освіта. Тоді й було про нього проголошено слідом за Сковородою: «Україна ловила Федора Моргуна, та не спіймала» [4, с. 4]. Федір Трохимович Моргун (1924–2008) ствердився як **господар: філософ-богослов-хлібодар і як духовно зріла натура воїна – оберег природи.** А за покликом серця – педагог, наставник, учитель... Бути річкою, в якій зливаються гаряче серце й холодний розум, не допускати поспішних, непродуманих

рішень – це одна з вічних гілок педагогічної майстерності, писав Сухомлинський [8].

**Деонтологія** (від грец. *δέον* – належне) – вчення про проблеми моралі і моральності, розділ етики. Деонтологічно, будь-який рух «кудись» по суті є рухом «до самого себе»... Ідея буття народу як нації так само важко ним шукане, як і дух – і думається, що національна ідея України і слідом інших для епохи ноосфери як до стану, куди стрімко просувається біосфера Землі – це ідея прояву стараннями вивищеної фундаментальною наукою освіти смислу власного буття, виховання соборної особистості як найвищої цінності, пізнання *чому саме, з ким саме і як навчитися життю разом*.

Ідея – диференційована реальність, розпізнана розумом й пронизана духом стає функціонуючим артефактом або життєтворенням настільки, наскільки його потребує життя. Дух – справа життя, фізичний час, неперервний і сприймається лише на віру. Дух – розумна енергія, гармонія, всесвітня Ноосфера. Кожна людина його розпізнає опосередковано спорідненим трудом як своєрідним ключем до розв'язку долі власної особистості як системи «людина – природа». Ідея пізнання духу і дух – комплементарні по суті приналежності, але різнорівневі поняття. Дух притаманний життю в цілому, а ідея – надбання конкретної людини – свідомо мислиме нею як синтетичний динамічний об'єкт «людина – світ» (розуміння себе і світу як арени власного життя), де освіта людини становить засіб пізнання власного духу. У великій мірі духовна підтримка особистості з боку соціальних інституцій через прилучення її до ідеї колективного труда визначає умову стійкості системи «людина – природа» в процесі її життєдіяльності. Тому в синергії *віри і освіти як свідомо мислимого* та синтезованого педагогічною функцією для розпізнання духовного потенціалу особистості – творчість як рушійна сила людського розвитку...

Відсутність віри при формуванні свідомості породжує страх непізнання з відступом до тварності, буттєвої ентропії, знедолення народів і націй. Заглянемо до словника: *нація* (від *natio* (лат.) – плем'я, народ), історична спільність людей, що складається в ході формування спільності їх території, економічних зв'язків, літературної мови, деяких особливостей культури і характеру, які складають її ознаки [7, с. 867]. Це так і не зовсім.

Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як держава, але і глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – *мисляча людина*. Сьогодні національним

питанням стає не лише географічна територія, а організація комунікаційних зв'язків на планеті засадами освітньої логістики як горизонтів мислення у видовому і родовому прояві життєдіяльності народу. Вживати – правильно єднатися: в сім'ю, соціальну групу, державу – з одного боку; природою власної душі – з тілом і духом.

Поміркуємо разом із мислителями.

За Сковородою, все те, що існує у великому світі, існує і в малому, і що можливе в малому світі, те можливе й у великому, згідно їх відповідності й через єдність всенаповнюючого духа. Страх смерті нападає на людину найбільше в старості її. Треба завчасно приготувати собі озброєння проти цього ворога, не роздумами, – вони не дійсні, – а мирним настроєм своєї волі на волю творця. Такий душевний мир приготується заздалегідь, тихо у тайні серця росте, підсилюється відчуттям зробленого добра за здатностями й відношеннями нашого буття до кола, нами зайнятого. Це відчуття є вінок життя й двері безсмертя. Втім, минає образ цього світу і, наче сон того, хто прокинувся, зникає... *Тимчасове життя є сон мислячої нашої сили.* Прийде час, сон закінчиться, мисляча сила прокинеться, і всі тимчасові радості, насолоди, печалі й страхи цієї тимчасовості зникнуть. В інше коло буття вступить дух наш, і все тимчасове, наче сон того, хто прокинувся, знищиться. Дух і вічність є те саме – наголосив Сковорода. Тому розумій життя вічне і муку вічну. Вічність є відсутність печалі, постійність, надія. Вічність і час є один складник, та не єдине: одне – світло, друге – пільма; одне – добро, друге – зло; одне – голова, друге – хвіст [6].

Тож, упізнанні історії рідної землі як генези буття народу і свого родового принципу – наше українське кредо і наше щастя, але не повне. Там захована і наша віра, і нинішні нещастя – розпорошена свідомість, розбрат, зрада родових традицій – але ж ми є такими, які ми є. А чи є такі серед нас ті, яких доля *a priori* як даром наділила правильно бачити світ і людину, своїх батька і матір, змусила стати мудрішими за інших – пасіонаріями (термін Л.М. Гумільова)?

І тут приходять на ум Шевченкові рядки – якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя...

Ми вже дійшли до того місця в розвитку нашого пізнання себе, де світ став уловлювати думки філософа Сковороди, і сродно посилює його Ф. Моргун, застерігаючи українців про безлад на Донбасі, сказавши своє рішуче «Ні!» сталінізму і сепаратизму (2005 р. [5]), який за науку честі визнає таку, що служить ідеалам добра і гуманізму, саме вона, за його переконанням, укаже правильний шлях у майбутнє. Основну роль для розвитку людини і людства повинні

взяти на себе «філософи, гуманісти й екологи...». Водночас вчений-аграрій *наголосив на нагальності ідей Вернадського для нашого часу*: «...І якщо ідея ноосфери стане для нас основою життя сьогодні і в майбутньому, це буде означати, що духовні сили народів невичерпні, бо вони на правильному шляху, який веде до вічного і щасливого життя людства на планеті». На цій *фундаментальній основі*, де складне сформульовано досить доступно (а це біда науки: складне доводити більш складнішим, замість навпаки), Ф. Моргун пропонує створювати національну державу, її економіку; добиватися розквіту мови, культури і науки; долю свого народу вбачає у долі жінки-матері, сестри, доньки, заступниці й Березині – одвічної Покрови. Цим самим від імені простого народу – народної маси – вченим-мислителем висловлено запит освіти на *образ майбутнього*, який би символізував *шлях України* і націлював долю кожного українця на ідеали-святині: рідна мова і українка [3, с. 24-28].

У житті народу чи окремої особи настає час, коли, куди б ти не йшов, ти відшукуєш батька... Ф. Моргун відшукав свого духовного батька як соборну особистість (Сковорода, Шевченко, Вернадський – основа й далі – міриади сродників мислі й діла, побратимів) [4, с. 67]. Він своїм власним прикладом життєдіяльності деонтологічно сотворив феномен, коли власні діти, які наче б то по логіці розвитку враженого техносферою дегуманізацією наступного покоління повинні бути не схожими на своїх батьків-попередників (а схожими лише на свій час), наче б то, заперечуючи закони логіки природи, стають глибокими сродниками своїх батьків...

Тож, паралельно думкам Вернадського у ХХ ст. наступав час ноосфери сродної праці думки на основі деонтології відданості сім'ї Моргунів – коли не раптом, а послідовно, крок-за-кроком син – вчений-психолог Володимир Федорович Моргун (1947 р. н.), пізнаючи душу батька і крізь неї психозой, став вселятися в його дух, і, одночасно, в дух батькових вчителів, об'єднуючи свій подвиг стараннями науково-психологічних шкіл повести справу батька у ноосфері – організована серія конференцій «Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем».

Що ж маємо за найважливіше на основі такої деонтологічної організації думки? Насамперед – педагогіку серця, як простір супроводу родової енергії духовності українства для вивершення родової свідомості в напрямі еволюції духу. Вчений В. Моргун, розібравшись у суті зради як феномену в царині прибічників

різночинного українського духу щодо свого батька, дає нам безцінну пораду [2] й демонструє метод оздоровлення нашого життя відношенням і ставленням до особистості свого батька конкретно – Федора Трохимовича Моргуна. А на виході думок Моргуна-молодшого, як прояв кращого українського, з'являється віршована мудрість, на кшталт Саду божественних пісень Сковороди, «Сад божественних пісень Володимира Моргуна» (автор) як деонтологічне виховання, де зокрема:

\*\*\*

*Чи знайдеться собі такий сміливий,  
що свій народ считає як людей:  
Як, люди добрі, далі будем жити?  
Скажіть мені, і я зроблю – ей-ей!*

\*\*\*

*Коли брехня наб'є, друзі, оскому,  
й свободу слова ви захочете удома,  
до Київської Русі тоді єднайтеся,  
якщо не вмере, Вкраїною називається [3, с. 15].*

Воістину, будь-який рух «кудись» по суті є рухом «до самого себе»... Наукова мисль сама по собі не існує – вона створюється людською особистістю. У світі реально існують тільки особистості, які усвідомлюють і висловлюють наукову мисль, проявляють наукову творчість – духовну енергію деонтологічно. Я син і добре знаю, що мій батько не жалів сил, не жалів себе, щоб усім людям, а особливо селянам і робітникам, було добре, – пише Володимир Федорович про батька. Якщо селу погано – всьому суспільству погано. Якщо батькові, Федору Трохимовичу, погано (через брехню і наклепи) – сину Володимирі геть нестерпно!, додамо. І тому його деонтологічна душа стає захисником батька – **воїном духу** [2, с. 3-37].

І поруч – побратими, їх більше, ніж негідників, – доводить Володимир Моргун і надає нам приклад боротьби за істину...

Розум людини у великій мірі є продуктом деонтології відданості, він зростає і розвивається на основі неперервного і активного пристосування його до явищ природи, не може створювати нічого, що заперечувало би закономірність структури космосу або закономірний хід його еволюції, оскільки він сам є породженням того ж космосу, синтезу еволюціонуючої матерії і вірувань. Жити віками у своїй творчості – ось єдиний вид безсмертя, про яке може мріяти людина, що піднялася до антропокосмічного відношення до себе, до

людства, до природи. Такими є справжні батьки і справжні сини, що мріють і живуть за правилами космосу – Моргуни.

За М.Г. Холодним, людина – від народження до смерті – лише одна світлова хвиля. І як ця хвиля, виникаючи в ефірі, в найкоротшу мить свого існування вириває із темряви все, чого торкнеться, так і свідомість окремої людини на найкоротшу мить кидає на оточуючий її Всесвіт світло живого споглядання, дослідження і думки. Завдячуючи повторам і наступності людських свідомостей ці окремі спалахи світла зливаються в один потужний і неперервний світловий потік. Людська думка стає наче б то свідомістю Всесвіту, адекватною йому в просторі та часі [9, с. 174-189].

Духовність деонтологічна – це біологічний вид енергії, яка закладена в нас космічним розумом. Духовність – правильні дії кожного над собою, своєю енергетикою, неймовірний потенціал схованого від розуміння власною особистістю [1, с. 12-16], що потребує нової школи і нової системи виховання в ній – єдності душі, духу і тіла.

Саме в трансцендентній фазі світосприйняття людини та її відчуттях накопичується сила духу як нерозгорнутий простір-час, мрія, навіювання, марево нових ідей, ірраціональність... Сьогодні розпочалася «ноосферна битва» за цей простір людини, за цей потенціал-«ортогенез» (В. Грант) і ця битва має все агресивніший гібридний характер – фізичний, кровопролитний на фоні психологічних і психопатологічних, а відтак – і фізіологічних, і генетичних зрушень. Утриматися в житті індивід зможе лише «ухопившись освітою» особистісно за космос як світопорядок і його дух... Тобто зрозуміти вічну ноосферу життя і відобразити її своєю свідомістю – збудувати ноосферу в собі й біосфері планети. На це спрямована науково-освітня праця професора Володимира Моргуна. У своїй роботі директора Кременчуцької ЗОШ №3 (1991-2000) нам довелося використовувати наукові здобутки Володимира Федоровича з теорії багатовимірної особистості, цілісної періодизації її розвитку в ході життя, профорієнтації. Розглядаючи проблему інтеграції і диференціації структури особистості, В. Моргун підкреслює, що в сучасній психології існують два підходи до розуміння особистості: інтегративний та диференційований. На погляд вченого, обидва підходи доповнюють один одного і дозволяють говорити про інтегративно-диференційований підхід до вивчення особистості як *інтедифію* в освіті.

*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 й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням – стверджує собою В.Ф. Моргун і його деонтологія відданості.

Р.С. Стаття може бути корисною для всіх, хто як Г.С. Сковорода, В.В. Вернадський, Ф.Т. Моргун і багато інших, творили, будували Україну в своїй душі та серці, та їх послідовників.

### *Література*

1. К основам физического взаимодействия: материалы IX междунар. научн.-практ. конф. МАБЭТ «Грани познания: пространственно-временная субстанция живых волн» 7-8 сентября 2015 г. / под науч. ред. проф. В.А. Ткаченко. – Днепропетровск: МАБЭТ, 2015. – 232 с.
2. Моргун В.Ф. На захист батька.–Полтава: Полтавський літератор, 1998.– 232 с.
3. Моргун В.Ф. Україна і Майдан. Вірші скорботи та надії. – 3-е вид., доп.; авт. післямови В.В. Рибалка. – Полтава, 2015. – 30 с.
4. Моргун Ф.Т. Куди йдеш, Україно? / Федір Моргун. – Полтава : Полтавський літератор, 2003. – 244 с.
5. Моргун Ф.Т. Рішуче «Ні!» сталінізму і сепаратизму / Федір Моргун. – Полтава : Полтавський літератор, 2005. – 32 с.
6. Сковорода Г.С. Твори; [у 2-х т.] / Григорій Сковорода. – К. : Вид-во худож. літ. «Дніпро», 1972. – Т.2. – 278 с.
7. Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А.М. Прохоров; ред. кол. М.С. Гиляров, А.А. Гусев, И.Л. Кнунянц, М.И. Кузнецов и др.). – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві [Вибрані твори в 5 т.]. Том 2. / В.О. Сухомлинський. – К. : Вид-во «Рад. школа», 1976. – С. 638-640.
9. Холодный Н.Г. Избранные труды / Н.Г. Холодный. – К.: Наукова думка, 1982. – 444 с.

**СЕДИХ Кіра Валеріївна,**  
*завідуюча кафедрою психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, дійсний член Академії наук вищої освіти України, доктор психологічних наук*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТИПІВ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ**

В умовах актуальних соціально-економічних змін в українському суспільстві суттєво ускладнилась та набула ознак кризи взаємодія соціальних систем різного рівня організації. З метою вивчення сутнісних ознак взаємодії в даних системах та її оптимізації, спираючись на синергетичну системну теорію, проводилися дослідження особливостей типів взаємодії в освітніх системах (школі, коледжі та ВНЗ).

За результатами здійсненого дослідження особливостей взаємодії в системі «школа» (2000 -2012 рр.) нами виділені типи стосунків між учителями і учнями класу. Взаємодія учителя з учнями класу побудована за 4 основними типами: лідерсько-опосередкованим, прямим, альянсно-коаліційним та економічно-опосередкованим.

1-ша конфігурація. Тип «Лідерсько-опосередкована взаємодія». Учитель – позитивний лідер класу – клас (див. схему 1).



**Схема 1.** Лідерсько-опосередкована взаємодія вчителя з класом

Учитель делегує позитивному лідеру певні повноваження; учитель має авторитет і вплив на групового лідера, лідер – на клас. Послання можуть надходити від Учителя через лідера на клас, і йому і опосередковано класу.

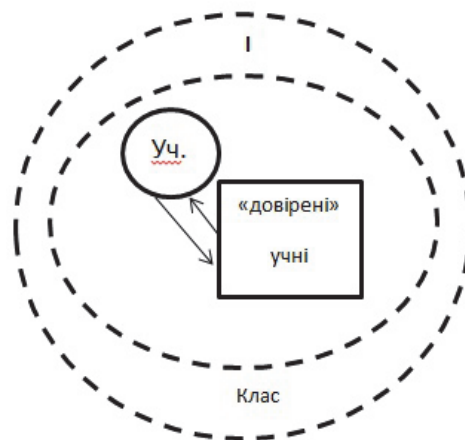
2-га конфігурація. Тип «Пряма взаємодія» (див. схему 2).



*Схема 2. Пряме спілкування «вчитель – клас»*

Безпосередній вплив учителя і безпосередні послання до всіх учнів. Учитель і учні – створюють підсистему, відокремлену границею від інших учасників системи – адміністрацією, колегами-учителями, батьками учнів. Даний тип – це пряме, безпосереднє спілкування.

3-тя конфігурація. Тип «Альянсно-коаліційна взаємодія» (див. схему 3).



*Схема 3. Альянсно-коаліційна конфігурація спілкування вчителя з класом*

Учитель, навколо нього – актив класу – перше коло, всі інші – друге коло, можуть бути ще «відокремлені» учні. Це – альянсно-коаліційний тип спілкування

4-та конфігурація. Тип «Економічно-опосередковане». Учитель – «учні-1», їх батьки – «батьки 1», стосунки між ними опосередковані економічними вигодами (між учителем і батьками деяких учнів); «учні-2»; «батьки -2» – це ті учні і їх батьки, які не задіяні в економічні стосунки з учителем.

Виділено також вісім типів взаємодії учасників педагогічного процесу в системі «школа»: «економічно опосередкований», «ієрархічний», «залежний», «ієрархічний», «конкуруючий», «лідерсько-опосередкований», «альянсно-коаліційний», «допомогаючий» (див табл. 1).

Таблиця 1

**Типи взаємодій та конфігурації стосунків в системі «школа»**

<i>Типи взаємодії в школі</i>	<i>Конфігурації стосунків «учень – учитель – клас – адміністрація»</i>
Економічно-опосередкований	«Павутиння»
Ієрархічний	Симбіотично-конфліктна
Залежний	«Сонечко»
Конкуруючий	Дистанційовано-конфліктна
Лідерсько-опосередкований	Опосередкована
Альянсно-коаліційний	Альянсно-коаліційна
Допомогаючий (співпраця)	Гармонійна

1 конфігурація – «Павутиння». З однокласниками, з учителями нормальні зв'язки, з адміністрацією зв'язки дистанційовано-конфліктні, сильні.

2 конфігурація – «Симбіотично-конфліктна». З однокласниками або дуже сильні, або різні та конфліктні зв'язки, з учителями – сильні, з адміністрацією – слабкі та дистанційовані.

3 конфігурація – «Сонечко». Зв'язки з однокласниками різні, з класним керівником і директором – дуже сильні.

4 конфігурація – «Дистанційовано-конфліктна». Зв'язки з однокласниками сильні або слабкі, з учителями і адміністрацією – конфліктні та дистанційовані.

5 конфігурація – «Опосередкована». Зв'язки з учителями та адміністрацією побудовані через іншу людину: лідера класу або батьків.

6 конфігурація – «Альянсно-коаліційна». Зв'язки з однокласниками різні (дуже сильні або нормальні), з учителями і адміністрацією – сильні.

7 конфігурація – «Гармонійна». Зв'язки з однокласниками різні та дистанційовані. З учителями зв'язки сильні та дистанційовані, з адміністрацією – нормальні та дистанційовані.

8 конфігурація – «Дистанційована». Різні типи зв'язків з однокласниками і різна дистанція у стосунках, з учителями зв'язки дистанційовані, слабкі або нормальні. З адміністрацією зв'язки слабкі та дистанційовані.

Виявлені в дослідженні типи взаємодії в системі «школа» були згруповані в більш узагальнюючі кластери, які отримали назву «моделі взаємодії». Визначені 2 моделі взаємодії в системі «школа»: «Ієрархічна модель» та «Допомогаюча модель».

1. «Ієрархічна модель» – це модель взаємодії, де контролюються і поведінка, і знання учнів; підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам, нівелюються контекстуальні і прагматичні умови, які надають авторитетній мові значимість всередині певних контекстів використання і функціонують у цих контекстах як засіб координації діяльності. Ієрархічні відносини «адміністрація – учитель – учень» породжують підтримку пасивності учнів як у засвоєнні знань, так і в поведінці. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї; при цьому реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів.

2. «Підтримуюча модель», у якій при підтримці активності у стосунках – учень виходить із більш широкими можливостями ефективного відношення. Роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій.

Вивчення взаємодії студентів коледжу в дисертаційному дослідженні нашої аспірантки Ю.В. Вербової (2016 [1]) виявило, що студентське середовище має двосторонній вплив на формування професійної позиції майбутніх фахівців у коледжі. Соціальною ситуацією розвитку студентів є їх освітнє середовище, до якого відносяться інші студенти, викладачі, майстри виробничої справи, тощо, у якому здійснюється провідна діяльність студентів – навчально-професійна. При цьому, одним із особистісних новоутворень даного віку є якісно нова структура опосередкування між індивідом та соціумом у вигляді нової інтеріоризованої конфігурації стосунків, яка формується у студентів через домінуючий тип взаємодії в навчальній групі. Конфігурація визначається як символічна модель типу взаємодії, перенесена із інтеріндивідного простору в інтраіндивідну реальність (К.В. Седих [2]).

Найбільш вираженим типом конфігурації взаємодії освітньо-професійного середовища студентів коледжів технічного профілю є «прямий» (властивий 62% респондентів), де наявна пряма взаємодія класного керівника (майстра виробничого навчання) та колективу групи студентів. Другим за вираженістю у експериментальній групі є тип «лідерсько-опосередкованої» взаємодії (22% вибірки), в якому навчальні та професійні питання вирішуються переважно через старосту групи, а найменш вираженим є «альясно-коаліційний» тип взаємодії в освітньо-професійному середовищі (16% представників вибірки), в якому зв'язки з викладачами та майстрами опосередковуються активом групи, а міжособистісні стосунки можуть мати як позитивний (альянс), так і негативний характер (коли студент не потрапляє у коаліцію чи є членом протилежної до коаліції групи).

Також, визначено, що ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом чинників освітньо-професійного середовища, що згруповані у такі групи конструктів як «Психологічне дистанціювання в системі «студент-викладач»», «Центрованість студентів на власне професійній діяльності – центрованість на вирішенні інших питань» та «Залученість студентів до професійної підготовки». Отже, ціннісно-сміслові орієнтації студентів коледжів технічного профілю формуються під впливом освітньо-професійного середовища, що визначає окреслення тих чи інших їх ціннісно-сміслових настанов у житті та професійній діяльності.

### *Література*

1. Вербова Ю.В. Особливості розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Ю.В. Вербова. – Харків, 2016. – 24 с.
2. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції» / К.В. Седих. – Полтава : Довкілля-К, 2012. – 260 с.

**СЛЮСАРЕВСЬКИЙ Микола Миколайович,**  
*директор Інституту соціальної та політичної психології  
НАПН України, член-кореспондент НАПН України,  
кандидат психологічних наук, президент Асоціації  
політичних психологів України*

## **ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ НА ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ ТЕРЕНАХ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ В ТРАЄКТОРІЯХ ІСТОРІОГЕНЕЗУ**

Перетворення політичної психології на академічну дисципліну зумовлює інтерес до її витоків. Адже вченим, які обирають певну наукову галузь, далеко не байдуже, чим вона є – скороминущою реакцією на випадкові в масштабі історичного часу суспільні стимули чи намаганням відповісти на питання, що давно хвилювали людство. Отож, спробуймо відтворити в першому наближенні загальну логіку розвитку політико-психологічної думки за рубежем і в Україні.

Ті явища, які сьогодні вивчає політична психологія, від стародавніх часів були об'єктом постійного спостереження і осмислення. Так, уже Платон висловлював сумнів щодо втілення свого концепту ідеальної держави *через недосконалість людської натури*. Ще далі в пізнанні “людської натури” як чинника політики пішов Арістотель, котрий здійснив глибокий, як на той час, аналіз політико-психологічних характеристик різних суспільних прошарків. Певні психологічні механізми впливу на думки і почуття людей у сфері публічної політики було відкрито Демосфеном, Цицероном, іншими великими ораторами античності.

Але загалом у стародавні часи і впродовж середньовіччя переважала тенденція не дослідження політико-психологічних феноменів як таких, а дидактично-моралізаторських розмірковувань на ці теми, повчань і побажань (яким належить бути правителям, які чесноти мають виховувати в собі його піддані тощо).

Принципові зрушення в осягненні політико-психологічних явищ відбулися в добу Відродження. Пов'язані вони передусім з іменем Нікколо Макіавеллі. У його працях тлумачення політики, з одного боку, відокремилося від теології та етики й набуло об'єктивованого

характеру, а з другого – в ньому виразно виокремилися суб'єктивні, психологічні елементи. Тим самим фактично закладалися підвалини формування (у перспективі) спеціальної наукової дисципліни, яка має вивчати ці елементи. Ідеї відповідності політики природі людей, їхнім психічним властивостям розвивали також діячі європейського Просвітництва. Особливо значним видається внесок у їх розвиток, зроблений Т. Гоббзом та Ш.-Л. Монтеск'є.

Помітно зростає популярність політико-психологічних сюжетів протягом ХІХ ст. Причому до них охоче зверталися представники як класичного лібералізму (І. Бентам, А. Токвіль), так і критично-утопічного соціалізму (Р. Оуен, Ш. Фур'є). Політико-психологічна лінія аналізу суспільних процесів простежується певною мірою і в марксизмі.

Новий етап у передісторії політичної психології пов'язаний з появою перших соціально-психологічних шкіл, що сформувалися в Європі на рубежі ХІХ–ХХ ст., а саме німецької школи “психології народів” (В. Вундт, М. Лацарус, Г. Штейнталь) і французької школи “психології мас” (Г. Лебон, С. Сігеле, Г. Тард). Прикметною рисою цих шкіл було те, що в їх межах соціально-психологічні концепції вибудовувалися на ґрунті вивчення етнонаціональних явищ, зокрема національного характеру, і нерідко мали виразне політичне забарвлення. Тому ці школи з певними застереженнями можна вважати як соціально-психологічними, так і етно- та політико-психологічними.

Говорячи про витoki політичної психології, не можна обминути також впливу, справленого на її становлення класичним психоаналізом З. Фрейда і неофрейдистськими теоріями (К.Г. Юнг, Е. Фромм та ін.). На ґрунті психоаналітичної методології розпочалося створення психобіографій політичних лідерів, що відразу ж привернули увагу широкої громадськості. І це чи не найбільшою мірою посприяло виокремленню політичної психології в самостійну галузь наукового знання.

Найчастіше як дату її офіційного народження називають 1968 рік, коли у складі Американської асоціації політичних наук було утворено відділення політичної психології, яке згодом (1979 р.) перетворилося на Міжнародне товариство політичних психологів. Утім, деякі автори віддають перевагу більш значущій, на їхню думку, події – виданню в 1973 році колективної монографії “Керівництво з політичної психології” за редакцією Джин Кнутсон, де було вперше узагальнено досвід напрацювань у цій галузі і визначено напрями подальших досліджень.



Нині політична психологія постає у світовому масштабі як доволі розвинута наукова і навчальна дисципліна. Про це свідчить, зокрема, діяльність Міжнародного товариства політичних психологів, що об'єднує фахівців із усіх континентів і щорічно проводить представницькі наукові конгреси.

Як же на цьому тлі оцінити розвиток політичної психології в Україні? Чи є в неї своя власна передісторія? І якщо так, то чи вкладається ця передісторія в загальну траєкторію розвитку політико-психологічної думки в світі?

Як і в Західній Європі, певні елементи ранніх форм політико-психологічного знання можна виявити вже в писемних пам'ятках Київської Русі, а тим більше литовсько-руської і польсько-козацької доби (XIV–XVII ст.). І знову ж таки, як і в Західній Європі, мають вони переважно дидактично-моралізаторське забарвлення. Проте приблизно з XVI ст. з'являються й більш оригінальні політико-психологічні протоїдеї. Наприклад, один із найвизначніших українських мислителів цього періоду Станіслав Оріховський-Роксолан у праці “Напучення польському королю Сигізмунду Августу” (1543) стверджує, що король має не лише відповідати низці моральних вимог (прагнення до правди і справедливості, піклування про державну власність тощо), а й цілеспрямовано дбати про власний авторитет, переконуючи підданих, що він мудріший, справедливіший, сильніший і кращий за них. Тобто тут, як і в творах Н. Макіавеллі, простежується тенденція до операціоналізації політико-психологічного знання.

На жаль, подібних прикладів звернення до політико-психологічної проблематики в тогочасній політичній думці України подибуємо порівняно небагато, оскільки після укладення в 1596 році Брестської унії вона зосередилася переважно на дискусіях з релігійних питань (Христофор Філалет, Іван Вишенський та ін.).

Інтерес до цієї проблематики поживався на рубежі XVII–XVIII ст. Ідеться насамперед про діячів Києво-Могилянської академії, серед яких вирізняються постаті Стефана Яворського і Феофана Прокоповича. Однак при цьому слід враховувати, що вони обіймали важливі посади у владній системі російського самодержавства, і тому їхні вчення про державу, а відтак і наявні в них елементи політико-психологічного знання мають не лише дидактично-моралізаторський, а й відверто апологетичний характер і повністю позбавлені інтенцій до національного державотворення.

Бездержавний стан України (після ліквідації залишків Гетьманщини, Запорозької Січі, місцевого самоврядування) зумовив,

з одного боку, опозиційність до існуючих порядків, а з другого – певний аполітизм українського Просвітництва XVIII ст., що істотно відрізняло його від політизованого просвітницького руху в Західній Європі. Натомість в українському Просвітництві домінували ідеї духовного самовизначення, самовдосконалення і самотворення людини, найяскравішим виразником яких був, безперечно, Г.С. Сковорода.

Докорінно почала змінюватися інтелектуальна ситуація в Україні у XIX ст. На перший план у передовій суспільній думці поступово вийшло усвідомлення права українського народу на самостійне державне існування, бодай у формі автономії. Обґрунтовуючи це право, вітчизняні мислителі зверталися до найрізноманітніших аргументів – історичних, етнографічних, політико-правових, мовознавчих тощо. Відтак формувалися відповідні галузі наукового знання, у межах яких розвивалися і політико-психологічні ідеї. Природно, ці ідеї були пов'язані передусім з обстоюванням самобутності українського народу, його національної вдачі. Тому їх політико-психологічна спрямованість нерозривно зливалася з етнопсихологічним за змістом аналізом.

Початок цьому напрямку вітчизняної політико-психологічної думки, який перегукувався з концептуальними засадами німецької школи “психології народів”, поклав М.І. Костомаров. У подальшому до аналізу психологічних особливостей українців під політичним кутом зору тією чи іншою мірою вдавалися такі визначні вчені та громадські діячі, як В.Б. Антонович, П.О. Куліш, М.П. Драгоманов, М.І. Грушевський та ін.

До ранніх форм політико-психологічного знання, що з'явилися в Україні у XIX ст., можна віднести також історичні праці Костомарова про Богдана Хмельницького та Івана Мазепу, які тяжіють до жанру політико-психологічного портретування. Визрівало це знання і в позанаукових джерелах, передусім у художній літературі. Так, Т.Г. Шевченко в поемі “Кавказ” блискуче розкрив психологію колоніалізму, а в інших творах – психологію сервілізму, малоросійства, національного відступництва.

Пізніше певні політико-психологічні сюжети простежуються в концепції громадівського соціалізму М.П. Драгоманова, мовознавчому вченні О.О. Потебні, теорії колектократії В.К. Винниченка. Нарешті, слід зазначити, що на початку XX ст. в українську політичну думку проникли ідеї елітизму, які помітно психологізували її теоретико-методологічні підвалини. Питання психології політичної еліти вийшли на чільне місце передусім у

консервативній (В. Липинський, С. Томашівський, В. Кучабський) та націоналістичній (М. Міхновський, Д. Донцов) течіях політичної думки.

Таким чином, у дорадянській Україні, як і на Заході, відбувалося поступове нагромадження політико-психологічного знання, що закономірно вело до виокремлення політичної психології в самостійну дисципліну. Проте цей процес був перерваний встановленням більшовицького режиму, широке практикування яким примусу і насильства не потребувало врахування психологічних закономірностей політичного життя, суб'єктивних чинників політичної поведінки людини – для них за умов жорсткої регламентації цієї поведінки просто не залишалося місця.

Тільки в часи хрущовської відлиги з'явилися в Радянському Союзі прецеденти звернення до проблем політики в їх психологічному вимірі. Це були роботи переважно російських авторів. Українські вчені в той період ще не змогли вагомо заявити про себе. Більшою мірою долучилися вони до вивчення проблематики, яку з певними застереженнями можна віднести до політико-психологічної, у 70–80-х роках минулого століття. Ідеться насамперед про наукові та науково-методичні розробки з питань психології політичної пропаганди, потребу в яких радянський режим відчув із огляду на все дошкульніші поразки в ідеологічній війні з країнами Заходу. Однак жодного стосунку до джерел вітчизняної передісторії політичної психології ці дослідження, зрозуміло, не мали. Ланцюжок спадкоємності на тривалий час обірвався. Почав поновлюватися він лише в першій половині та в середині 90-х років, на які припадає період інституціоналізації політичної психології в Україні.

Отже, можна з певністю сказати, що політична психологія в нашій країні має свою власну передісторію, яка хоч і з деякими відхиленнями, зигзагами та перервами, зумовленими переважно бездержавним станом України, загалом укладається в траєкторію розвитку світової політико-психологічної думки.

**ТАВРОВЕЦЬКА** Наталія Іванівна,  
*завідуюча кафедрою практичної психології Херсонського  
державного університету, кандидат психологічних наук, доцент*

## **Я-ПОЗИЦІЯ ЯК ВИХІДНИЙ КОНСТРУКТ ЖИТТЄВОГО ПЛАНУ ОСОБИСТОСТІ В ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ А. АДЛЕРА**

Однією з невирішених проблем у науково-методологічному та науково-емпіричному психологічному пізнанні є визначення змісту, форм, характеристик, функціонування та проявів життєвої позиції особистості. Аналіз дефініції «життєва позиція» не має чіткого єдиного визначення, це поняття залишається дискусійним, відкритим, феноменологічним. При цьому слід зазначити, що науково-дослідний статус «життєва позиція» як психологічна категорія отримала лише у другій половині ХХ ст., а до того часу вона розглядалася як складова таких понять, як внутрішня позиція, як орієнтація на певну лінію поведінки, як спосіб життя, як інтеграційна характеристика людини в її самоздійсненні та інші.

Глибинний аналіз поняття «життєва позиція» вимагає ретроспективного аналізу й почнемо ми його з визначення взагалі розуміння поняття «позиція».

Аналіз наукових джерел доводить, що повної однотайності серед психологів у класифікації позиції не існує, частіше це поняття застосовується в діапазоні позиція-статус і позиція-ставлення, позиція-роль, які представляють собою місце людини в потенційній взаємодії (статус — те місце, яке людина може зайняти в реальній взаємодії, на думку оточуючих, ставлення — те місце в реальній взаємодії, яке прийнятне для неї за її власною думкою).

Радянські вчені розглядали «позицію суб'єкта» як: внутрішню позицію особистості (Л.І. Божович), виконання соціальної ролі за пропонованими нормами з системою очікувань, які висувають до нього як суспільство в цілому, так і окремі групи (І.С. Кон); як стани в суспільстві, групі або соціальній позиції; як ставлення людини до дійсності в цілому або до різних її областей, або позиція особистості; позиції як місце людини в безпосередній взаємодії, в актуальній ситуації, або рольовій позиції (М.Д. Лаптева); як роль, яку суб'єкт виконує відповідно до свого соціального стану і конкретної ситуації (Б.Д. Паригін).

Аналіз вищезазначених праць підтверджує ідею про те, що «позиція особистості» дедалі більше привертає увагу вчених й активно вводить у глосарій різних наук. Водночас цей термін уживається в багатьох різноманітних контекстуальних смислах, позначаючи різні категорії та характеристики особистості чи соціальних явищ.

Термін «позиція» вперше використав австрійський психолог та лікар, основоположник індивідуальної психології Альфред Адлер. Хоча в публікаціях Адлера прямо не сформульоване поняття життєвої позиції, його наукові погляди дуже співзвучні сучасним уявленням про цей феномен, і по суті, є предтечею всієї психології життєвого шляху особистості. Індивідуальна психологія пропонує погляд на життя як цілісність, в котрій кожна одинична реакція, кожен імпульс або симптом виявляють частину індивідуальної життєвої установки. Отже, єдність особистості проявляється в тому, що кожна дія людини здатна відобразити в цілому весь її життєвий шлях. Теза Адлера про постійний рух в сучасних термінах означає, що особистість завжди і невідпинно знаходиться в процесі становлення, розвитку.

Для розуміння феноменології життєвої позиції найбільш важливими є три фундаментальні постулати індивідуальної психології А. Адлера:

- 1) наявність неясно усвідомлюваної провідної ідеї (мети) життя,
- 2) єдність особистості проявляється в індивідуальному стилі життя,
- 3) особлива перцептивна організація людини зумовлює суб'єктивність сприйняття оточуючої дійсності залежно від своїх життєвих орієнтирів,
- 4) самодетермінація призводить до розуміння відповідальності людини за власну долю.

Фіналістична, телеологічна концепція Адлера передбачає *спрямованість до кінцевої мети* – постійну провідну ідею, життєву ціль (lifegoal), котра визначає розвиток всієї особистості та керує побудовою її життєвого плану. «Течія життя, в тому числі і в його психічних проявах, являє собою рух, спрямований до фіналу. Якщо в цій думці ми бачимо більше ніж метафору, якщо ми приймаємо це твердження серйозно, то з нього випливає висновок про те, що під тиском кінцевої мети кожний окремих душевний рух упорядковується в єдину лінію поведінки і готує кожен наступний за ним дію» [1, с. 9]. Як відомо, у автора такою метою є «рух до більшого», прагнення стати цінною та значущою особистістю (самоствердження задля подолання комплексу неповноцінності,

закладеного самою природою людини): «... і той, хто уважно розглянув цей рух, розуміє, що йде безперервна робота над створенням цілісної особистості, яка прагне виробити *власну позицію* по відношенню до важливих питань». Мета досягнення переваги для кожної людини – персональна й унікальна, вона залежить від значення, якого вона надає життю. У перші роки життя дитина згідно зі своєю ситуацією, оточенням, життєвою енергією і винахідливістю відшукує шаблони для власної позиції в житті. Фіксація цієї позиції (мети) і надання їй конкретної форми встановлює напрямок та орієнтованість життя. В усіх психічних проявах Адлер виявляє цілеспрямованість, відповідно до якої впорядковуються сили, інстанції, переживання, бажання та страхи, дефекти та здібності людини.

Для характеристики індивідуальної моделі життєвої поведінки, що наближає людину до досягнення цієї Адлер використовує різні поняття. В ранніх роботах мова йде про неусвідомлюваний «прототип» як модель майбутньої дорослої особистості, що формується у віці від трьох до п'яти років, пізніше про «життєвий план» як основу, що обростає сенсами, котрі черпаються з життєвого досвіду та володіють спрямовуючою силою. Автор часто вдається до метафор: «формула життя», «путівна лінія» (*guidinglines*) або «мелодія життя». З середини 20-их років роботах Адлера з'являється термін «стиль життя» (*lifestyle*), котрий в авторській концепції тотожній *self*, тобто цілісній особистості. Це індивідуальність, яка виражається і формується в певному оточенні (основний підхід до життя, унікальна відповідь окремої людини на її спадковість і навколишнє середовище). В тлумаченні Адлера стиль життя розглядається скоріше як динамічний принцип, ніж як певна сутність або структура всередині психіки. Також Адлер використовував слова, що пізніше увійшли в психологію в якості окремих понять: установка, ставлення, позиція, орієнтація, тощо.

Поняття індивідуального стилю життя включає в себе ряд додаткових підпорядкованих концептів, що стосуються ступеню активності людини та її місця в системі соціальних стосунків. Серед них – життєва позиція (а також уявна мета, шляхи її досягнення, концепція самості, особистісні ідеали та загальний світогляд).

Сучасний послідовник адлерівської психотерапії, один із засновників Інституту Альфреда Адлера у Чикаго Гарольд Г. Мосак підсумовує основні принципи індивідуальної психології наступним чином: «В будь-якому випадку сенс нашого життя визначається тим, як ми ставимося до нього» [3]. У дослідницьких цілях він пропонує

розділяти погляди і переконання людини, що входять до поняття стилю життя, на наступні категорії: Я-концепція – уявлення людини про себе, хто вона є; Я-ідеал – думка про те, якою вона повинна бути; образ світу (Weltbild) – уявлення про такі речі, як світ, люди і природа, а також про те, що світ потребує від людини; етичні переконання – особиста етична позиція [3; 4].

При розробці сітки понять, що стосуються життєвих орієнтацій (планів) та їх можливих викривлень, Адлер звертається до аналізу проблем, які ставить перед людиною життя і зводить все їх різноманіття до трьох головних сфер: а) ставлення однієї людини до іншої (Адлер називав це «стосунки Я-Ти»); б) питання власної цінності, що виражається у продуктивній діяльності та суспільній користі; в) статеві стосунки.

На думку вченого, ставлення людини до цих трьох фундаментальних завдань індивідуального та соціального життя розкриває її особистість, як ніщо інше: «У тому, як індивід приступає до вирішення цих питань, яку дистанцію він займає по відношенню до них, як він ухиляється від їх вирішення, - у всьому цьому чітко проявляється стиль людини, особливо тоді, коли вона стоїть перед необхідністю негайного вирішення» [1, с. 13]. Отже, в сучасних термінах ці сфери можна назвати векторами, за якими проявляється життєва позиція особистості.

Стикаючись з життєвими завданнями, люди займають три позиції: «так», «так, але» (це звучить в публікаціях Адлера «якщо тільки») і «ні». Люди, що реагують на завдання життя з установкою «так», демонструють соціальний інтерес та почуття спільності. Ця стверджувальна реакція не має на увазі пасивного пристосування до життя. Люди, котрі відповідають «так, але», визнають необхідність вирішення життєвих завдань, але в той же час завжди готові захистити себе, свою репутацію і самооцінку. Вони відповідають «так» життєвим завданням, «але» не можуть дозволити їх прямим методом вирішення проблем. Поступаючи так, невротики уникають суб'єктивного провалу або успіху, які зробили б їх уразливими до загроз власному Я. Третя група бореться з життєвими завданнями, повертаючись до них спиною і кажучи «ні» традиційним в їх культурі завданням та їх рішенням [5].

Як бачимо, праці Адлера є прототипом багатьох сучасних розробок психології життя. Методологія індивідуальної психології розглядає поведінку людини як таку, що активується та спрямовується всією структурою особистості (індивідуальною концепцією життя) – це відповідає розумінню життєвої позиції як

інтегровального регулятивного центру. Адлер започаткував феноменологічне (суб'єктивне) розуміння життєвого світу людини та гуманістичний погляд на особистість: погляд на людину як істоту, що сама себе визначає в житті, проголошення значущості внутрішньої позиції та екзистенційних цінностей.

Як терапевт, А. Адлер [1] майстерно володів мистецтвом тлумачення життєвої позиції людини на основі дрібних деталей єдиного цілого (такими виступали ранні спогади, сновидіння, неусвідомлені рухи або, наприклад, особливості почерку) – «подібно тому, як природознавцю вдається по кісточці встановити вид, форму і спосіб життя птаці». Зокрема, ранні спогади людини, на думку вченого, є найбільш зручним зменшеним ескізом позиції людини стосовно себе та свого життя, психічним «розголошенням» особливостей життєвого стилю. Методика аналізу ранніх спогадів дозволяє реконструювати загальний принцип життя, мету людини, і навіть передбачити її фінал.

### *Література*

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер; пер. с нем. А.М. Боковой. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Серия «Классики психологии»).
2. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер; пер. с англ. А.А. Юдина, Е.О. Любченко. – К.: Port-Royal, 1997. – 130 с.
3. Мозак Г.Г. Адлерианская психология (adlerianpsychology) / Гарольд Мозак // Психологическая энциклопедия / под ред. Раймонда Корсини, Алана Ауэрбаха : пер. и науч. ред. А.А. Алексеева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 1876 с.
4. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; пер. с англ. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 704 с.
5. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler / Alfred Adler ; ed. by Heinz L. Ansbacher & Rowena R. Ansbacher. – N. Y.: Harper Torch Books, 1956.–504 p.



**ТЕСЛЕНКО Александр Николаевич,**  
*профессор кафедры социально-психологических дисциплин Университета  
Казахский гуманитарно-юридический университет (г. Астана),  
доктор педагогических наук, доктор социологических наук,  
профессор, действительный член Академии  
педагогических наук Республики Казахстан*

## **СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**

Сегодня в гуманитарных науках проблемы социализации молодежи скорее намечены, чем глубоко проанализированы. И если раньше это было связано, прежде всего, с эмпирической неизученностью этих проблем, то сегодня это обусловлено в первую очередь *недостаточностью концептуальных разработок.*

В условиях затянувшегося транзитного периода социума обнаружилась абстрактность многих традиционных подходов к молодежной проблематике, которая проявилась в том, что в исследовании процесса социализации новых поколений акцент все еще ставится на целенаправленном воздействии на молодежь со стороны институций, на разработке методических указаний, зачастую не учитывающих реальные условия новой общественной среды, влияние которой сегодня сильно изменилось, приобрело новые формы, наполнилось иным содержанием.

На наш взгляд, требует уточнения само определение понятия «молодежь», прежде всего с точки зрения возрастных границ. На сегодняшний день отсутствует научное определение молодежного возраста (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта его субстанциональная сущность. Не определена также общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов: психофизиологического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций приобретения ценностных ориентаций и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного

индивидуального жизненного пути. В результате отсутствует и *общее видение молодежного социокультурного пространства* (как состояния и среды, определяющей реальное развитие индивида), не вычленена общая тенденция, выступающая главной в развитии молодежи как обобщенного субъекта в системе отношений в социуме.

С точки зрения современной синергетической парадигмы социального познания становится более понятной правомерность разнообразных подходов к определению понятия «молодежь», а сопоставление множества определений молодежи показывает: каждое из них фиксирует ее реальные и значимые черты и особенности, но ни одно не является исчерпывающим. В данном случае начинает работать принцип Бора: «нельзя на одном языке описать никакое сложное явление». Быть может, выработка такого понимания, принципиальная смена парадигмы юнологии, социологии молодежи, социальной педагогики – главный позитивный итог многолетних поисков и дискуссий.

Однако было бы методологически неверно и непродуктивно сводить процесс социального развития личности лишь к выделению ее типологических характеристик. Попытки однозначно определить то или иное поколение независимо от характера и обоснованности оценок – страдают узостью, одномерностью. Даже, если удастся верно выделить существенные, типичные черты конкретного поколения, то вне поля зрения может остаться все многообразие позиций и ориентаций составляющих его молодых людей и групп. Налицо методологическая переориентация в процессе изучения проблемы «молодежь» или «группы молодежи»: на смену преобладавшему подходу – *единство=единообразие* – должен прийти иной – *единство в разнообразии*.<sup>1</sup>

Теория самоорганизации (И. Пригожин, И. Стенгерс) и новое теоретическое положение о становлении «порядка через хаотическую устойчивость» позволят более точно сформулировать сложное взаимодействие между обществом и социализирующейся молодежью. Ее основной ориентир – *управляемый хаос* – предполагает наличие и спокойного, стабильного, эволюционного развития, и *бифуркаций* («развилки», моментов выбора).

В этих условиях особую роль приобретает *социализация* и совершенствование взаимодействия между молодыми людьми и их

---

<sup>1</sup> Прежде всего это связано с социальной стратификацией, резко возрастающей социальной поляризацией, основанной на имущественном расслоении.

окружением. При этом молодой человек выступает в процессе социализации как самоорганизующая система, самореализующийся субъект, обладающий своими мотивами, потребностями, ставящим сам себе цели. Отсюда, *сущностью социализации* является как вхождение в мир конкретных социальных связей, так и освоение социального – всеобщей характеристики человечества. Молодежь практически целиком ориентируется на центры и местной среде не принадлежат. СМИ, индустрия развлечений нивелируют жизнедеятельность жителей разных регионов, прежде всего досуг, придавая ему единое измерение. Как альтернатива “официальных” институтов социализации, формируются своеобразные “контргруппы” досуга – временные спонтанные сообщества информационного типа, аккумулирующие антропоцентричную информацию, относящуюся к самоутверждению индивидуальности и реабилитации чувственности. И если идентификация личности в рамках формальных групп (студенческая группа, производственный коллектив, семья) ослабевает, то идентификация с группами досуга, напротив, усиливается.

Это продуктивно с точки зрения социальных новаций – возрастает мобильность молодежи, ее готовность осваивать новую территориальную, профессиональную, научно-техническую, культурную среду, что является первостепенно важным в условиях транзитного состояния общества в эпоху НТР. Но создает и ощутимые дисгармонии в воспитании молодежи, в целостном процессе ее социализации. А способность к новациям развивается в ущерб усвоению долговременных социально-культурных норм и ценностей, способность ориентироваться в техногенной среде – в ущерб общекультурной интеграции.

Таким образом, главным концептуальным конструктом современной теории социализации является *положение о молодежи, как о субъекте (а не только объекте) социальной действительности*. Тем самым радикально трансформируется и цель, и содержание процесса социализации. *Целью социализации становится не подгонка индивида под желательные для общества параметры, и не превращение индивида в конформистски настроенную личность, лояльную ко всем государственным институтам, а формирование социально активного и ответственного гражданина, способного творчески перерабатывать социальный опыт и не только адаптироваться к действительности, но и изменять эту действительность.*

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

## **ПОСТНЕКЛАСИЧНИЙ ВЕКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ**

1. Становлення постнекласичної психології із притаманними їй особливим типом наукової раціональності та специфічними характеристиками досліджуваних системних об'єктів [2], ускладнення уявлень про психологічну природу людини [3; 4] та посилення інтегративних тенденцій у психології особистості [1] – все це зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад сучасної психологічної діагностики.

2. Адекватне опрацювання окресленої проблеми можливе, на наш погляд, у контексті відношення «мішень психодіагностики – методологічний принцип – методичний підхід». Для цього вважаємо за доцільне опертися на:

А) ті властивості людини, які забезпечують продуктивну реалізацію основних особистісних функцій: усвідомлення та реалізація власного *Я* в єдності всіх його проявів (фізичного, психологічного, соціально-рольового, екзистенційного тощо); зміна співвідношення та спрямованості детермінаційних впливів та ініціативна побудова на цій основі вільної і відповідальної поведінки; забезпечення довільності та вольової регуляції різних видів соціальної активності; позиціювання себе відносно свого минулого, теперішнього та майбутнього з наступним вибудовуванням і реалізацією часової перспективи (стратегії) власного життя; забезпечення продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою як її генеративне, формоутворювальне начало [6];

Б) сформульовані нами на рівні частково-наукової методології принципи постнекласичної психології: структурно-генетичний; суб'єктності; культурного контекстуалізму; онтологічного конструктивізму; інтеграції [5];

В) на основні методичні підходи до емпіричного вивчення особистості: об'єктивний (номотетичний) – експериментальний і психометричний – та суб'єктивно-феноменологічний (ідіографічний) – проєктивний, психосемантичний та якісний – підходи [4].

3. Структурно-генетичний принцип орієнтує дослідника на опис та пояснення особистості як унікального інтегрального утворення, складної полісистемної цілісності, що характеризується відкритістю та саморозвитком, із зосередженням уваги, по-перше, на особливостях її структурної організації (ступені диференційованості та рівневої інтегрованості компонентів, динамічності координаційних, субординаційних, генетичних, функціональних та ін. зв'язків між ними) та впорядковуючих впливах на неї системоутворювального фактору, а по-друге, – на поєднанні структурно-синхронічного вивчення особистості з аналізом її генетично-діахронічних аспектів (описом механізмів та стадій розвитку, визначенням системи його детермінант, розкриттям синергетичних ефектів тощо). Мішенями психодіагностики тут виступають способи структурної організації певних компонентів особистості у зв'язані системи різного ступеня складності, а також міжрівневі регулятори – механізми варіативних функціональних зв'язків між різнорівневими елементами особистості, котрі забезпечують її складну доцільну активність на рівні життєдіяльності в цілому. Методами діагностики таких морфологічних особливостей структурно-функціональної організації особистості можуть слугувати: (1) так звані системно-структурні (системно-функціональні) методи, до яких, зокрема, належать низка варіантів методу репертуарних решіток Дж. Келлі, метод граничних смислів Д. Леонтьєва тощо; (2) розроблений С. Максименком генетико-моделюючий експериментальний метод.

Внутрішнім моментом структурно-генетичного дослідження особистості виявляється аналіз її суб'єктних основ. Принцип суб'єктності наголошує на необхідності розгляду здатності особистості пізнавати та продуктивно перетворювати предметну дійсність (у тому числі й власну психіку), проєктувати свою життєдіяльність, здійснювати рефлексивну саморегуляцію, інтегрувати та мобілізувати психічні ресурси задля реалізації поставлених цілей. Звідси випливає необхідність діагностики тих інтелектуальних, мотиваційних та регуляційно-рефлексивних механізмів, котрі визначають довільний вибір людиною певної стратегії поведінки відповідно до специфіки ситуації та власних переживань. Прикладами таких стратегій є орієнтація в ситуації фрустрації на дію або на власний стан (Ю. Куль), життєстійкість

(С. Мадді), вихід за рамки вимог ситуації (надситуативна активність, за В. Петровським) або умов задачі, заданого (інтелектуальна ініціатива, за Д. Богоявленською). Відповідно для їхнього вивчення можуть бути використані як традиційні психометричні методики, так і система експериментальних задач (ситуацій вибору, світоглядних дилем тощо).

Принцип культурного контекстуалізму наголошує на доцільності врахування тих контекстів функціонування всезагальної (загальнолюдської) та особливої (національної, етнічної, політичної, професійної, релігійної та ін.) культури, в яких відбувається оволодіння особою конкретними культурними формами, їхнє творче «збирання» в індивідуально-своєрідну цілісність власного внутрішнього світу та наступна трансляція певних його змістів назовні у вигляді текстів, образів, цінностей, сенсів тощо. Відповідно, мішенню психодіагностики має виступати взаємодія особистості з культурним простором, описуваним у термінах «життєвої ситуації», «життєвого простору» або «життєвого світу», а основними засобами її діагностики є експериментальне моделювання суб'єктивно значущих життєвих ситуацій, про- та ретроспективне дослідження важливих подій життя (каузометрія А. Кроніка, «Психологічна автобіографія» О. Коржової, «Історико-психологічний портрет фахівця» В. Моргуна, В. Шевчук), психометричні методи (наприклад, опитувальник «Суверенність психологічного простору» С. Нартової-Бочавер).

Застосування принципу онтологічного конструктивізму уможливорює дослідження змісту внутрішнього світу особистості шляхом аналізу сконструйованих людиною семіотичних моделей (гіпертекстових знаково-символічних репрезентацій світу), що використовуються для впорядкування й надання сенсу індивідуальному та інтерсуб'єктивному досвіду, отримання знання, котре структурує сприймання, розуміння та інтерпретацію світу й себе у світі, опосередковує та організовує особливості її поведінки. Слідування принципу онтологічного конструктивізму апелює здебільшого до психосемантичних, проєктивних та якісних (описово-інтерпретативних) форм дослідницької роботи.

Насамкінець, принцип інтеграції наголошує на тому, що для адекватного та за можливістю всебічного опису особистості необхідно конструктивне поєднання накопичених у руслі різних теоретичних напрямків знань про неї та ґрунтоване на цьому комплексне використання номотетичного й ідіографічного методичних підходів до її вивчення. При цьому настанова на індивідуалізацію психологічного дослідження (як це має місце під час

застосування ідіографічної стратегії) в кінцевому результаті повинна забезпечити перехід від одиничного до загального, від випадкового до необхідного, від явищ до суттєвого у них; і, навпаки, здійснюване в межах номотетичного дослідження об'єктивне розкриття закономірностей має співвідноситися та узгоджуватися з конкретними індивідуально-варіативними, унікальними випадками, ілюструватись ними. Це уможливить доповнення, уточнення та поглиблення наукового уявлення про особистість шляхом розкриття її одиничних, особливих та загальних детермінант, і, як наслідок, – холістичне та нередуковане розуміння особистості, опосередковане об'єктивним психологічним знанням.

### *Література*

1. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25-53.
2. Гусельцева М.С. Постнеклассическая рациональность в культурной психологии / М.С. Гусельцева // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – № 6. – С. 5-15.
3. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3-27.
4. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики: Навчальний посібник / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 464 с.
5. Тітов І.Г. Постнеклассическая личность: методологические основания психологического исследования: монография / И.Г. Титов. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2014. – 125 с.
6. Тітов І.Г. Интегративна модель структурно-функціональної організації особистості / І.Г. Тітов // Психологія і особистість. – 2016. – № 1(9). – С. 18-30.

**ТІТОВА Тетяна Євгенівна,**  
*доцент кафедри психології Полтавського національного  
педагогічного університета імені В.Г. Короленка,  
кандидат психологічних наук, доцент*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Розвиток особистості протягом життя може супроводжуватись рядом проблем, які можуть його стимулювати або гальмувати. Психологічні проблеми особистості можуть породжуватись різними чинниками, що відповідно, дає підстави класифікувати їх як екогенні, соціогенні, техногенні, психогенні, а також ті, що породжуються віковим розвитком особистості [4]. У контексті цієї роботи нас найбільше цікавлять проблеми, зумовлені віковим розвитком особистості, які й будуть проаналізовані більш детально.

З одного боку, під проблемами психічного розвитку розуміють ті випадки, котрі призводять до відхилень від нормативного психічного розвитку. Зазначені відхилення у розвитку мають назву “дизонтогенез” та вивчаються у межах патопсихології. З іншого боку, існують так би мовити “нормативні” проблеми, тобто ті, які не виходять за межі нормального вікового (онтогенетичного) розвитку [5]. Такі проблеми, на думку Л.О. Регуш, виникають за наявності певних протиріч між актуальним рівнем розвитку тих чи інших психічних функцій, процесів, властивостей та вимогами життєвої ситуації. У тому випадку, якщо актуальний рівень розвитку не дозволяє ефективно адаптуватись до нових умов та вимог життя, виникає проблема, вирішенням якої може бути поява відповідних новоутворень. Тобто, з одного боку наявність проблеми (як результату певних протиріч) може бути поштовхом для розвитку тих чи інших якостей особистості. З іншого ж боку, наявність невирішеної, постійно повторюваної проблеми може стати серйозною перешкодою у подальшому розвитку людини [5].

Виникнення проблем психічного розвитку може бути обумовлене різними факторами. Умовно їх можна поділити на дві групи: 1) ті, що пов’язані з віковими змінами; 2) ті, що обумовлені індивідуальними особливостями особистості [5].



Психологічні проблеми мають складний характер, так чи інакше появляються на різних рівнях функціонування особистості та стосуються різних сфер її буття. Найчастіше показниками існування психологічної проблеми особистості виступають негативні емоції (наприклад, страх, тривога) та психічні стани (наприклад, дратівливість), особливості поведінки (наприклад, конфліктна) та діяльності (наприклад, низька продуктивність праці) тощо [4]. У разі високої суб'єктивної чи об'єктивної складності психологічних проблем людині може бути необхідна допомога спеціаліста-практичного психолога у їх вирішенні.

Вирішення та попередження багатьох проблем у розвитку особистості може бути забезпечене шляхом психологічного супроводу розвитку особистості. У науковій літературі існує ряд підходів до розуміння сутності поняття «психологічний супровід», до визначення його особливостей та положень. Так, проблему психологічного супроводу розробляли, зокрема, такі сучасні психологи, як М.Е. Александровська, М.Р. Бітянова, Є.А. Козирєва, С.Д. Максименко [3], Р.В. Овчарова, Т.І. Чиркова, К.В. Седих [6] та ін.

У науковій літературі не існує єдиного, універсального підходу до розуміння психологічного супроводу, однак, багатьма авторами визначаються його основні характеристики. Так, по-перше, у понятті «супровід» акцентується увага на його безперервності, постійності та цілісності; по-друге, «супровід» здійснюється у взаємодії всіх учасників навчального процесу (психологом, вчителями, батьками та школярами); по-третє, «супровід» обов'язково включає вивчення, розвиток, формування та корекцію як взаємопов'язані елементи єдиного цілісного процесу. Психологічний супровід – «це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії» [1, с. 21].

Основною метою психологічного супроводу розвитку особистості, в тому числі й у підлітковому віці є активізація власних ресурсів розвитку та запуск механізмів саморозвитку особистості при вирішенні різноманітних життєвих ситуацій [2; 6].

Досягнення зазначеної мети можливе при дотриманні наступних принципів:

1. Слідування за природним розвитком дитини на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу, опора на ті особистісні досягнення, які реально є у дитини.

2. Створення умов для самостійного творчого освоєння дітьми системи відношень зі світом та самим собою, а також для здійснення кожною дитиною особистісно значущих особистісних виборів та допомога у прийнятті нею відповідальності за власне життя.

3. Створення в межах об'єктивно існуючого соціально-педагогічного середовища умов для особистісного розвитку та навчання дитини.

4. Забезпечення переважно опосередкованого психологічного впливу на учня (учнів) через педагога та традиційні шкільні форми учбової та виховної взаємодії [1].

У контексті психологічного супроводу дитина розглядається як клієнт, а дорослі (вчителі, батьки, адміністрація) виступають суб'єктами супроводу, які разом з психологом беруть участь у процесі супроводу за принципами співробітництва, особистої та професійної відповідальності [1].

Модель психологічного супроводу є достатньо ефективною, оскільки одним із напрямків у вирішенні проблем розвитку є створення умов, при яких проблема не виникає або вирішується, даючи позитивні результати. При цьому, вирішальним фактором тут є здатність дорослих розуміти закономірності процесу розвитку, готуватись до появи новоутворень та змінювати свої взаємовідношення з особистістю з врахуванням змін, які відбуваються [4].

Відповідно, діяльність практичного психолога у контексті психологічного супроводу розвитку особистості підлітка повинна бути спрямована на: здійснення разом з педагогами аналізу шкільного середовища з точки зору тих можливостей, які воно надає для навчання та розвитку особистості підлітка, а також вимог, що висуваються до їх психологічних можливостей та рівнів розвитку; визначення психологічних критеріїв ефективного навчання та розвитку підлітків; розробку та запровадження певних засобів, форм та методів роботи, які будуть умовами успішного навчання та розвитку школярів; забезпечення системності застосування зазначених умов, що сприятиме досягненню максимальних результатів [1].

Психологічний супровід розвитку особистості підлітків повинен здійснюватись з врахуванням: 1) їх індивідуальних особливостей; 2) проблем або труднощів, які виникають в різних сферах шкільного життя [1]; 3) особливостей психічного розвитку на відповідній віковій стадії [5]. Саме це і визначає ті форми та засоби, які найбільш

доцільно використовувати для психологічного супроводу розвитку особистості.

Психологічний супровід розвитку особистості у підлітковому віці може здійснюватись у таких напрямках: робота з вчителями, безпосередня робота з учнем (учнями) та робота з батьками. Робота з вчителями може стосуватись особливостей психічного розвитку на даному віковому етапі та тих проблем, які можуть виникати; врахування цих особливостей у навчально-виховному процесі; побудови партнерських взаємовідносин з учнями та колегами тощо [1]. Безпосередня робота з підлітками повинна бути спрямована на адаптацію учнів до вимог середньої школи (5-6 класи), розвиток творчих здібностей, розвиток навичок саморегуляції та певних соціальних умінь, формування інтересу до самопізнання, розвиток навичок рефлексії тощо [1]. Робота з батьками спрямована на створення соціально-психологічних умов для залучення сім'ї до супроводу дитини у процесі шкільного навчання. Відповідно, необхідно прагнути до вироблення у батьків реалістичного уявлення про проблеми підлітка, не лише з'ясувати певні факти, але і мотивувати батьків до співпраці з психологом та педагогами по розвитку дитини.

Отже, психологічний супровід розвитку особистості підлітка є важливим аспектом діяльності практичного психолога у системі освіти. Робота психолога у контексті психологічного супроводу спрямована на створення сприятливих соціально-психологічних умов для розвитку особистості шляхом залучення до цього процесу самих учнів, їх вчителів та батьків.

### *Література*

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / Марина Ростиславовна Битянова. – М. : СОВЕРШЕНСТВО, 1997. – 297 с.
2. Кобзарева И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения / И.И. Кобзарева // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 69. – С.95-101.
3. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова та ін. – К.: Виданичий дім «Слово», 2015. – 752 с.
4. Основи практичної психології: підручник / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]; за ред. В. Панка. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

5. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Людмила Александровна Регуш. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
6. Седих К.В. Делінквентний підліток. Навчальний посібник для студентів / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – 2-е вид., доп. – К.: Видавничий дім «Слово», 1915. – 272 с.

УДК 159.923.2

**ТОДОРОВА Ірина Степанівна,**  
*доцент кафедри педагогіки та суспільних наук ВНЗ*  
*Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»,*  
*кандидат психологічних наук, доцент*

## **СПОЖИВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ – САМОДІЯЛЬНІСТЬ БАГАТОВИМІРНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

У вітчизняній психології проблематику споживання майже виключено зі структури особистості та з системи головних видів її діяльності. Разом із тим, в сучасному суспільному житті процес споживання набув значення одного з важливих видів діяльності, в яких особистість також формується і проявляється. Тому існує потреба розглянути споживання під кутом психології особистості та діяльності (А.С. Макаренко, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун та ін.), з'ясувати місце споживання в структурі особистості.

Ланцюг перетворень – «...людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своєї потреби...» [6, с. 29-30], може бути продовжений наступним: «а також стає суб'єктом діяльності споживання вироблених в суспільстві продуктів та послуг». Життєдіяльність людини не обмежується виробленням продуктів. У світі розподілу праці людина, яка включена в систему економічних відносин, виробляє не просто продукти, вона виробляє їх як товари, які потрапляють на ринок і мають бути придбані за гроші. Споживання – багатогранна та складна категорія різних наук, тому, в контексті даної роботи, визначимо, що *діяльність споживання* – це активність особистості спрямована на задоволення потреб шляхом

придбання (покупки) та використання (з подальшою утилізацією) вироблених в суспільстві товарів та послуг.

Психологічний процес становлення та функціонування особистості як суб'єкта діяльності споживання може бути змодельований на основі моністичної теорії багатовимірного розвитку особистості В.Ф. Моргуна [3; 4; 5; 6]. У працях, присвячених *економічному мисленню*, автор дає таке його визначення – це особливий вид мислення, якому властиві: орієнтація на прискорення прибутку, збалансованість переживань, змістовна спрямованість на ефективне виробництво товарів і послуг, гармонійне поєднання конвеєрної рутини і творчого пошуку з домінуванням матеріальної форми дії [4, с. 17], «практичний інтелект». Як бачимо, споживання тут, якщо і представлене, то в імпліцитному (прихованому у виробництві) вигляді.

Однак, означена теорія особистості дозволяє системно та всебічно проаналізувати *споживання як частину життєдіяльності людини*, висвітлити психологічні інваріанти її розвитку. Згідно з першим інваріантом, *просторово-часові орієнтації особистості у світі товарів та послуг* можуть бути представлені як оцінки минулого та теперішнього досвіду споживання та плани на майбутнє – наміри стосовно того де, що та в якому обсязі слід придбати, використати та позбутися. Короточасні та довгочасні життєві перспективи людини дуже часто мають вигляд конкретних речей, які людина прагне отримати (квартира, меблі, машина, дача – типовий набір споживацьких планів минулого століття, або його розширений сучасний варіант, доповнений мріями про останню модель телефону, закордонні мандри тощо).

Другий інваріант особистості – *потребо-вольові переживання*, розкриває процес прийняття рішень щодо купівлі товарів та послуг, або відмови від них; вимагає виявити потреби та мотиви, що стоять за цими рішеннями, та ті емоційні переживання, що супроводжують усі етапи процесу споживання. Модальність та сила переживання можуть бути представлені відповідним значенням в континуумі полюсів «негативне – позитивне»: від ставлення до процесу споживання (товару, послуги) як до чогось потворного та низького (аморальність, міщанство, споживацтво, другосортність тощо), або як до чогось піднесеного та прекрасного. Амбівалентні почуття при цьому відповідають або суперечливим, або розумово виваженим, спокійним та нейтральним за модальністю емоційним переживанням особистістю процесу споживання.

Що та як людина споживає розкриває важливий аспект *змістовного спрямування її особистості*. Де ж місце для споживання у системі змістових спрямувань, визначених у третьому інваріанті структури особистості, – у справі, у спілкуванні, у грі та ритуалі або у самодіяльності? Хоча споживання включено в цілісну систему людської життєдіяльності та зв'язками різного типу переплетено з працею, грою, ритуалом та спілкуванням, але, в першу чергу, воно може бути віднесено до складу самодіяльності, яка спрямована на підтримку або перетворення самого себе (за Моргуном).

Слід взяти до уваги, що самодіяльність «...включає не тільки творче самовдосконалення людини, але і можливу самодеградацію» [6, с. 29]. Деградація людини в контексті споживання може відбуватися в двох протилежних напрямках – із одного боку, йдеться про надмірне споживання, за яким сенс життя зведений до досягнення можливості безмежного споживання матеріальних благ, або речовин (оніоманія, алкоголізм та наркоманія як граничні прояви згубних звичок). З іншого боку, це надмірний аскетизм – осудження власності, комфорту, добровільна відмова від їжі, які можуть привести людину до соціальної ізоляції, відлюдництва або фізичного самознищення.

Четвертий інваріант багатовимірної структури особистості має бути спрямований на розкриття *рівнів опанування людиною досвідом та культурою споживання*. Аналіз має бути зосереджений на тому, як дитина навчається споживати товари та послуги, – стихійно, або цілеспрямовано та організовано. Яким чином вона відтворює отриманий досвід у своїх діях, чи прагне до глибшого пізнання себе в ролі споживача, розкриття властивостей товарів тощо? І, нарешті, потрібно з'ясувати за яких умов особистість опановує творчим рівнем споживання та стає раціональним, свідомим споживачем, здатним до саморефлексії, самоконтролю та доцільного самообмеження.

П'ятий інваріант (*форми реалізації діяльності*) в контексті споживання може бути описаний через різновиди дій, потрібних для здійснення покупки (моторні, перцептивні, вербальні та розумові), а також через предмет споживання, форму і рівень його представленості в психіці людини.

Важливим науковим висновком В.Ф. Моргуна є необхідність реалізації «принципу доповнюваності діяльності, установки і вчинку» [5, с. 151], якій дає можливість досліджувати різноманітні види діяльності (зокрема, споживання) спираючись на теоретичні конструкти, які є «методологічними вершинами вітчизняної та світової психології» [5, с. 147].

Для дослідження споживання у діяльнісному вимірі продуктивною є побудована за принципом доповнюваності модель структури індивідуальної діяльності особистості, запропонована В.Ф. Моргуном [3, с. 31]. Модифікована ним структура індивідуальної діяльності особистості передбачає виявлення джерела, форми та об'єкту активності споживання на різних рівнях її аналізу. На рівні аналізу споживання як *поведінки* в якості джерела активності можуть бути виділені потреби та первинні установки особистості, які задовольняються як кінцева мета споживання; об'єктом активності є природне (продукт) та соціальне середовище (товар).

Наступний рівень аналізу споживання як *діяльності* передбачає виявлення мотиву та предмету споживання. Мотиви споживання можуть бути представлені потребами різних рівнів, прагненнями, інтересами, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, смислами, установками, які «знайшли свій предмет». Споживання, як й будь-яка інша діяльність, полімотивоване та спрямоване не лише на задоволення базових потреб, але є також засобом спілкування, соціального самоствердження та визнання, саморозвитку або творчої самореалізації – залежно від рівня опанування досвідом споживання.

Далі слідує аналіз на рівні *вчинку* (В.А. Роменець, І.П. Маноха [7], В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), що має особистісний і суспільний смисл та об'єктивується через задачу [5, с. 151]. Вчинок у діяльності споживання може бути визначено як дія, виконана на основі усвідомленого вибору продуктів за якістю, вироблених із турботою про безпеку для екології та здоров'я. До розряду вчинку також слід віднести вольові дії з обмеження споживання за етично прийнятними або раціональними мотивами, а також свідомий вибір природозахисних методів утилізації використаного продукту. Задля допомоги людині в здійсненні відповідального вибору сучасні виробники належним чином маркують товар. Наприклад, на упаковці косметичних засобів вказують відомості про незастосування тестів на тваринах, а на пачці чаю сповіщають про те, що з турботою поставилися до фермерів, їхніх дітей та довкілля.

Споживання як вчинок на індивідуальному рівні має відповідати зусиллям, якими цивілізований світ намагається замінити теорію економічного зростання на концепцією стійкого розвитку із прийняттям соціальної та екологічної відповідальності за виробництво та споживання. Одне з перших визначень стійкого розвитку було запропоновано Канадською комісією з охорони навколишнього середовища у 1915 році: «Кожне покоління має право на певний відсоток природного капіталу, але основна частина цього

капіталу повинна бути передана наступному поколінню недоторканою» (цит. за: [1]).

Наступний рівень аналізу здійснюється на рівні *дій*, з яких складається діяльність споживання. Вони спрямовуються конкретними цілями залежно від етапу процесу споживання (оцінити, вибрати, придбати, використати, позбутися) та мають відповідний продукт, результат. Дії споживання можуть бути проаналізовані за їхніми компонентами та класифіковані за різними засадами.

Завершує аналіз рівень *операцій*, що передбачає виявлення вторинних установок для отримання результату (в стандартних умовах) [5, с. 151]. На цьому рівні споживання представлено ланцюгом операцій, пов'язаних із процесом покупки в реальному або віртуальному магазині, з подальшим використанням придбаного та його утилізацією (за потребою). Людина застосовує свої уміння, знання, навички для того, щоб оцінювати та обирати товари і послуги, приймати рішення, вступати у взаємодію з продавцем, генерувати моделі використання продукту тощо.

Конкретизація в контексті споживання багатовимірної теорії особистості та моделі структури її індивідуальної діяльності, розроблених В.Ф. Моргуном, дозволяє провести системний аналіз процесу споживання як важливої складової життя сучасної людини. Знання психологічних механізмів здійснення вчинків, розуміння умов опанування діями та операціями є необхідними для розкриття закономірностей формування особистості як справжнього суб'єкта діяльності споживання. Це дозволить розробити психолого-педагогічну програму виховання в особистості культури споживання в процесі здобуття нею освіти різного рівні, а також запропонувати практичним психологам технологію допомоги особистості [2] в ситуації нерационального або руйнівного споживання.

### *Література*

1. Иванов В.А. Методологические основы устойчивого развития региональных социо-эколого-экономических систем / В.А. Иванов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции и прогноз. – М., 2008. – № 2. – С. 50-59.
2. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підручник / С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова та ін. – К.: Виданичий дім «Слово», 2015. – 752 с.
3. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.



4. Моргун В.Ф. Сучасне економічне мислення: вихідні положення / В.Ф. Моргун // Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні: кол. моногр. / за ред. В.В. Зелюка. – Київ-Полтава, 1998. – С. 8-29.
5. Моргун В.Ф. Многомерная теория личности и принцип дополнительности деятельности, установки и поступка / В.Ф. Моргун // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука. Сб. статей, посвященных 80-летию юбилею психологической школы ХНПУ имени Г.С. Сковороды / отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. – Харьков: Изд-во ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. – С. 147-152.
6. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – Полтава, 2015. – № 2. – Ч. 1. – С. 23-44.
7. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха; вст. стат. В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. – К.:Либідь, 1998. – 992 с.

УДК 159.924 : 351

**УЛУНОВА Ганна Євгенівна,**  
*доцент кафедри психології Сумського державного  
педагогічного університету імені А.С. Макаренка,  
кандидат психологічних наук, доцент*

## **АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ**

Підвищення професійної психологічної культури державних службовців є як чинником змін, що мають відбутися у сфері взаємодії чиновників з громадянами, так і гарантом психологічного комфорту особистості у професії. Професійна психологічна культура державних службовців вивчається з позицій діяльнісного, дидактичного, компетентісного та інших підходів, що відбиває концептуальні засади дослідника та особливості предмету дослідження [2; 3; 4]. У роботі ми зупинимося на змісті професійної психологічної культури державних службовців із позицій акмеологічного підходу.

З позицій акмеологічного підходу професійна психологічна культура державного службовця являє собою цілісне, особливе

новоутворення, що прогнозує і регулює саморозвиток у державних службовців якостей, які забезпечують ефективність функціонування психологічних аспектів професійної самореалізації та збереження внутрішнього психологічного комфорту фахівця. За О.М. Гришиною психологічна культура державного службовця визначається як «інтегративне новоутворення особистості, що виконує проектно-регулюючу функцію психіки, яка полягає в оптимальній самореалізації особистості в процесі взаємодій і здійснення професійної діяльності на рівні соціально бажаних стандартів в умовах приписів і обмежень в сучасній системі державної служби»[1, с. 11].

Окремим завданням є виділення акмеологічних інваріантів професіоналізму державних службовців, що визначають їх професійну психологічну культуру, та їх диференціація з акмеологічними інваріантами, що визначають професійну культуру державних службовців. Це може бути зроблено за рахунок звуження переліку акмеологічних інваріантів професійної культури державних службовців на основі ключових компетенцій державних службовців.

Аналогічно професійній культурі державного службовця професійна психологічна культура представників цієї ж метапрофесії включає акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості, які бувають: а) загальними, незалежними від специфіки діяльності (для державних службовців це інтелектуальні здібності, здібності до самоконтролю та саморегуляції, комунікативні здібності, здібності до адекватної самооцінки та гнучкості тощо); б) специфічними, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (для державних службовців це здібності до розв'язання конфліктів у професійній групі, публічно виступати, переконувати тощо).

Окреме місце в акмеологічних інваріантах професіоналізму особистості державних службовців, за М.В. Швидкою, належить рефлексивній культурі. З нею погоджується й І.П. Лотова, яка до специфічних акмеологічних інваріантів відносить здібності держслужбовця до перетворювальної діяльності в самому собі: самоусвідомлення, самопізнання, саморегулювання. Саме тому підсистему продуктивної Я-концепції як систему уявлень людини про себе, віднесено А.О. Деркачем та В.Г. Заикиним до складових професіоналізму, ми розглядаємо у зв'язку і з зовнішньою, і з внутрішньою професійною психологічною культурою державних службовців.

Т.Л. Григор'євою проаналізовані відмінності змісту Я-концепції державних службовців різних рівнів управління. Так, вираженість таких особливостей професійної Я-концепції, як «влада Я»

(самоєфективність у сфері діяльності, соціальна самоєфективність, інтернальний локус контролю) та «цінність Я» (позитивне професійне самоставлення, рефлексивна компетентність) в більшій мірі властива державним службовцям вищої ланки управління. А державні службовці середнього рівня управління мають більш високий рівень домагань порівняно з чиновниками вищого рівня управління та державними службовцями рівня консультантів і фахівців різних категорій.

За А.О. Деркачем та В.Г. Заикиним, підсистема продуктивної Я-концепції містить: гностичні уміння (аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності та взаємодії); проектувальні (адекватно представляти існуючі причинно-слідчі і функціональні зв'язки); конструктивні (вибудовувати і коректувати систему поведінкових, діяльнісних стратегій і стратегій побудови стосунків); комунікативні (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини, адекватно регулювати стосунки всередині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, управляти і впливати на поведінку і ставлення); рефлексивні (адекватно реагувати на ситуацію і суб'єктів взаємодії); соціально-перцептивні уміння (вибирати відповідну рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії).

Відповідно, до акмеологічних інваріантів, що зумовлюють професійну психологічну культуру державних службовців, відносяться такі особливості професійної Я-концепції, як висока самоєфективність, інтернальний локус контролю, висока професійна самооцінка, самоповага, самоконтроль, комунікативно-управлінські здібності, рефлексивна компетентність тощо.

### *Література*

1. Гришина Е.Н. Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 – психология развития, акмеология / Гришина Елена Николаевна; Российская академия государственной службы. – М., 2001 – 207 с.
2. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток. Кол. моногр. / відп. ред. Г.Є. Улунова. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. – 300 с.
3. Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи. Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Суми, 23-24 листопада 2016 р.) / ред. колегія Н.В. Чепелева, С.Б. Кузікова, Г.Є. Улунова та ін. – Суми: ФОП Цьома С.В, 2016. – 174 с.

4. Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток. Колективна монографія [Текст] / [Боришевський М.Й., Завацька Н.Є., Карпенко З.С., Кузікова С.Б., Савчин М.В. та ін.; відп. ред. Г.Є. Улунова]. – Суми: ВВП «Мрія», 2014. – 404 с.

УДК 159.955.4 : 37.012.1

**УСТИМЕНКО Тетяна Анатоліївна,**  
*професор кафедри менеджменту освіти Полтавського  
обласного інституту післядипломної педагогічної  
освіти імені М.В. Остроградського,  
кандидат психологічних наук, доцент*

## **СПРОБА РЕФЛЕКСІЇ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ У ПАРАДИГМІ БАГАТОВИМІРНОГО ПІДХОДУ**

*Стаття присвячена аналізу нових суспільних явищ та умов, що значущим чином впливають на освітній процес. Встановлюється принципова важливість розгляду перспектив і пріоритетів освіти в парадигмі культури. Пропонується понятійні дихотомії для рефлексії напрямків розвитку освітнього процесу та професійної майстерності освітян.*

**Ключові слова:** *освіта, культура, методологія, новація, традиція.*

XXI століття не тільки хронологічно перенесло нас у нову добу, а дійсно породило нові виклики для освіти та освітян. Оскільки навчання є одним із найважливіших засобів трансляції досвіду та соціалізації індивіда, воно завжди детермінується моделлю культури. Сучасна трансформація культурного простору, цінностей, значень і інструментів культури до багатовимірності робить неминучими суттєві зміни в системі освіти, змушує до пошуків нових ідей як у філософії освіти, так і в педагогіці [3; 4].

Розкрити актуальні вже «на вчора» виклики для освіти можна через систему антитез, дихотомій, діалектика яких визначає формат педагогічного процесу та ієрархію складових майстерності освітянина.

**Дихотомія «Знання чи віра?»** У цій дихотомічній парі і поняття «знання», і поняття «віра» вживаються в найширшому

значенні. Знання – тобто освіченість, компетентність, поінформованість, т.п. Віра – не лише основа релігійного світогляду, а особистісна установка на довіру, на прийняття без аргументів. Очевидно, що епоха освіти як роздавання «багажу знань» зараз відступає. Знання еволюціонують значно швидше за будь-яку процедуру їхнього узагальнення, викладу, опанування. Сьогодні навіть цілком компетентні фахівці не здатні «знати» все, що стосується фаху. Ніякий лікар не володіє всіма знаннями з медицини, ніякий кінокритик не передивиться всіх фільмів, ніякий кулінар не може засвоїти всі рецепти. Більше того, сучасна людина переважним чином користується речами, принцип дії яких для неї залишається невідомим: планшет, GPS-навігатор, аерогриль і багато іншого. Перехід від парадигми «знань» до парадигми «віри» змушує визнати, що й місія вчителя повинна трансформуватися. «Вчитель, якого ждуть» – це Вчитель, якому вірять!

*Дихотомія «філософія чи методологія?».* Освіта пройшла тривалий шлях і наполегливо прагнула алгоритмізувати процедуру навчання. «Велика дидактика» Коменського була не першим, але найяскравішим прикладом реалізації цього завдання. Далі акцент на метод тільки зміцнювався. Кожна педагогічна думка, теорія доводилася до стану послідовної системи, методології. Тому сьогодні ефективний вчитель прагне перш за все оволодіти «методиками»! Саме так він планує своє професійне зростання і розвиток майстерності. Поширюються запити на розробки уроків різного типу і виховних заходів за актуальними темами. Журнали публікують детальні програми тренінгів, бізнес-структури від освіти пропонують курси, що навчають методикам формування позитивних якостей, організації особистісного часу і простору, надійним алгоритмам досягнення успіху. Намітився очевидний догмат «результативних» прийомів навчання над рефлексією контекстних (читай культурних) умов розвитку особистості. Однак, потрібно розуміти, що педагогічний метод, прийом – це кінцевий етап і практична складова освітянської концепції, яка в своїй основі є світоглядним продуктом. Якщо освіта базується на концепції «людина людині – брат», то, однозначно, ситуація навчання буде зорієнтована на гуманістичні ідеали; якщо ж вихідна установка «людина людині – вовк», то й методологія буде виглядати відповідним чином. Тому, при наявності надійних, перевірених багаторічною практикою методів навчання та виховання, пріоритет у підготовці освітян має бути наданий світоглядним, філософським темам.

*Дихотомія «Романтизм чи прагматизм?»*. Суть цієї дихотомії зводиться до складної дискусії щодо традицій та інновацій в освіті. Відповідно, педагог змушений обирати між статусами «новатора» і «консерватора». Як має себе відчувати сучасний освітянин, щоб успішно виконувати свою місію? Сьогодні ми опинилися у своєрідній пастці реального, життєвого протиріччя: з одного боку, свобода експериментів і всіляких реформ у суспільному житті, з іншого – загроза руйнації будь-яких норм і самого принципу конвенціональності у взаємодії між людьми. Це дає наслідки в усіх сферах – в економіці, політиці, у тому числі – і в освіті. Таке протиріччя вимагає вирішення, і перш за все – нормування, окультурення самої стихії інноваційних перетворень.

Кардинальні інноваційні зміни в сучасній освітній практиці змусили психолого-педагогічні науки до критичного, рефлексивного ставлення до власних теоретичних підстав. У сучасній педагогіці, психології відбулася своєрідна «понятійна катастрофа» – одні поняття втратили свій категоріальний статус, виявилися простими ідеологічними штампами (типу: всебічний розвиток, гармонійна особистість), інші – «попливли», стали аморфними, втратили свої чіткі обриси (наприклад, майже всі поняття з галузі «виховання особистості»).

Парадоксально, але суттєвою характеристикою інноваційних процесів можуть стати ідеї, виведені з багатьох традицій минулого. «...Повільно, століттями зусиль, створюється традиція. Вершин творчості народ досягає нелегко. До них веде довгий і важкий шлях поступового сходження. Кожний крок уперед стає можливим тільки тому, що зроблено попередній. Втрачаються традиції і суспільство скочується вниз. Але горе тому, хто обмежується тільки охороною традиції. Якщо учинити так, це означатиме, що й традиції, яку охороняють, недовго залишилося жити. Немає традиції поза безперестанною творчістю, поза затвердженням її в найдосконаліших досягненнях, що відповідають характеру часу ...» [2, с. 73].

Отже, традиції та інновації можна й необхідно розглядати як особливо значимий культурний та історико-педагогічний феномен, тому що саме завдяки їхній взаємодії не лише освіта, але й всі інститути суспільного життя в епоху соціальних потрясінь і реформ залишаються здатними до сталого саморозвитку.

Сьогодні є очевидним зв'язок між якісною освітою, моральним, патріотичним вихованням і перспективою побудови громадянського суспільства, ефективної економіки та безпечної держави. Для країни,

яка орієнтується на динамічний і стійкий шлях розвитку, життєво важливо створити і зберегти баланс традиції та інновації в освіті.

Процес формування особистості визначається насамперед зусиллями самої людини, і втручання проти її волі в цей процес, нав'язування чужої думки заважає становленню суверенної особистості, перетворює людину на просту технічну функцію соціальної структури. Тому система освіти, за висловом В.С. Біблера, повинна ставити мету формування «людини культури» [1]. Людина культури – це людина, що сприймає готові знання не механічно, вона бачить і розуміє процес їхнього виникнення, їхню значущість, уміє осмислювати їх. Така людина здатна відтворювати різні типи мислення, готова до спілкування з представниками інших менталітетів, спроможна оперувати ідеальними конструкціями і системами символів різних культур.

Узагальнюючи все вищезначене, головні орієнтири освітньої практики та вдосконалення майстерності освітянина в сучасних умовах бачаться так:

- освіта повинна бути, перш за все, практикою свободи спочатку в осмисленні та обговоренні життєвих ситуацій, а потім в соціально значимій дії;
- метою всіх педагогічних зусиль повинен бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- адекватним засобом досягнення цієї мети виступає діалог (полілог), а ключовою складовою педагогічної майстерності – здатність до співпраці, спілкування та рефлексії.

### *Література*

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XIX века / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – 43 с.
2. Конев В.А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) / В.А. Конев. – Самара, 2000. – 345 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Монографія / С.Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
4. Особистість в освіті: парадигма культури: монографія / В.В. Зелюк, В.Ф. Моргун, Т.А. Устименко. – Полтава: АСМІ, 2011. – 212 с.

**ФІЛІПОВА Інеса Юріївна,**  
*доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського  
національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк),  
кандидат психологічних наук, доцент*

## **ОСОБЛИВОСТІ БАГАТОВИМІРНОГО Я-ОБРАЗУ ПСИХОЛОГА-ПРОФЕСІОНАЛА**

**Постановка проблеми.** Інтегруючись у світову психологічну науку, нас не може не турбувати система професійної підготовки майбутніх фахівців, її якість. Важливим атрибутом професійної діяльності психолога є його взаємодія з іншими людьми, де основним засобом вагомого впливу є сам психолог. Особистість не просто реалізує себе в діяльності, а реалізує певним чином, відповідно до бажань, цінностей, інтересів, здібностей.

В працях К.А. Абульханової-Славської, В.Й. Бочелюк, Є.А. Клімова, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, О.П. Саннікової, а також – Д. Майерса, Р. Баумейстера, Р. Уайля активно розглядаються теоретичні принципи та поняття професійного становлення та кар'єри, професійного самовизначення та активності особистості в цьому процесі. Однак, не зважаючи на глибоке вивчення проблеми вибору професії, професійної свідомості, рефлексивного опосередкування професійного становлення психологів, на наш погляд, психологічні підходи до особистості професіонала, етапи його трудової кар'єри, причини вибору та зміни професії, установки, життєві цінності, цілі, проблеми і способи їх вирішення в професійному середовищі на сучасному етапі еволюції недостатньо розроблені, а кваліфікаційні характеристики психологів вельми невизначені й невиразні.

Пошук типового в особистості професіонала не дає можливості враховувати те, що різні сфери діяльності, де сьогодні потрібна професія психолога, ставлять специфічні вимоги до його особистості. На це впливає і державне замовлення, і стан матеріального виробництва в країні, і директивні документи, і трансформаційні процеси в системі освіти, і нестабільна соціально-політична ситуація. Згідно з цим розумінням психолог стає професіоналом лише внаслідок цілеспрямованого науково-методичного впливу, довготривалої практичної діяльності та саморозвитку особистості.



Загальновідомо, що вимоги до певної професії не є незмінними. Адже ці зміни детермінує не тільки розвиток суспільства і атмосфера в ньому, а і сама особистість професіонала через свою практичну, творчу діяльність, змінюючи і саму професію, і себе в ній.

Ми розглядаємо особистість з точки зору її індивідуальних особливостей, що знаходять свій вияв у професійній діяльності. В цьому підході акцент зміщується з поняття "професійна діяльність" на поняття "*особистість професіонала*". Не заперечуючи принципи діяльнісного підходу, професійна діяльність розглядається нами як сфера докладання творчих можливостей індивідуальності, а не жорстка імперативна детермінанта в формуванні особистості психолога. Як і ряд вчених-психологів (Г. Балл, О. Бондаренко, В. Давидов, Е. Клімов, В. Моргун, В. Рибалка, О. Саннікова, В. Семиченко, Б. Федоришин, Т. Яценко, Н. Чепелева та ін.), ми вважаємо, що саме *особистісно-орієнтований* підхід є системним і гуманістичним, оскільки акцент робиться на саморозвиток, самоактуалізацію, свободу особистості в професійному самовизначенні і формуванні індивідуального стилю діяльності, розширення своїх можливостей та сфери їх прикладання, тобто її цілісну професіоналізацію. *Концепція індивідуальності професіонала є центральною в даному підході.*

Вивчаючи професію психолога, ми на сьогодні, на жаль, не маємо єдиного концептуального підходу до образу професіонала в академічній науці. Наше бачення даної проблеми впливає з наступного її розуміння.

Успішність професійної діяльності психолога залежить не лише від володіння сукупністю спеціальних знань і вмінь, але великою мірою – також від якостей особистості психолога, рівня їх розвитку та усвідомлення Я-образу професіонала майбутніми фахівцями. Чим краще психолог усвідомлює образ професіонала, свій професійний потенціал, своє "реальне Я", тим більше його професійний розвиток втрачає стихійності і стає фактором творчого самовиховання та самозміни як переосмислення власної сутності, що сприяє не тільки успішній професійній діяльності, але і успішності всього життя.

Метою нашого дослідження є розробка моделі цілісного образу професіонала у майбутніх фахівців-психологів, виявлення та аналіз особливостей цього образу.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Практична значущість вивчення образної сфери універсальна, бо немає сфери людської діяльності, де не функціонують певні образи. "Образ" є результатом взаємодії оригіналу і його відображення. Дуже важливо,

який саме стимул у своєму різноманітті сприяє побудові образу, а який ні. С.Д. Смирнов зауважує, що це "визначається значущістю об'єктів – джерел стимуляції, їх відношенням до цілей та умов нашої діяльності" [4, с. 5]. Але спочатку об'єкт чи суб'єкт треба сприйняти і тут є важливим попередній досвід (слід) у пам'яті. Виникаючи, образ набуває відносно самостійного характеру, відображає активну, дієву роль у поведінці людини. Глибинні механізми формування образів вивчав М. Хоровітц. Автор відзначав, що породження будь-якого образу пов'язане, перш за все, з емоційно-мотиваційною сферою людини і визначається переважно неусвідомленими мотивами, потребами і в цілому минулим досвідом (особливо стресогенними враженнями) та їх динамікою [5]. Ми бачимо, що реально образ зливається з предметом у нашому сприйманні, а набір категорій, до яких ми віднесли той чи інший об'єкт, завжди залишається його більш чи менш точним описом і образ виходить з самої моделі, ідеалу, еталону.

Аналізуючи погляди різних вчених, зауважимо, що Ж. Піаже розглядав "образ" як "активну копію, інтеріоризоване відтворення дій перцептивного дослідження суб'єкта", а за У. Найссером – "образ - це перцептивне передбачення чи план збору інформації з потенційно доступного оточення". А. Спіркін розуміє під образом Я певну соціальну настанову, яка містить низку взаємопов'язаних складових, що полегшують пристосування особистості до середовища й пізнання, полегшують самореалізацію й психічний самозахист.

На нашу думку, об'єктивність образу полягає в тому, що його зміст і характер перебігу зумовлені взаємодією суб'єкта з об'єктом. Образ є нічим іншим як відображенням об'єктивного стану речей, а об'єкт – вихідним у виникненні і функціонуванні психічного образу. Зміст образу в людини детермінується продуктами суспільно-історичної практики, яка є незалежною ні від бажань, ні від суб'єктивних намірів окремих індивідів.

Образ формується на основі певних дій, залежить від них і зміни його відбуваються теж під впливом певних компонентів діяльності. Чуттєвий і розумовий образи базуються і реально функціонують у взаємозв'язку з діями, а також у зовнішній предметній діяльності. Інформуючи про результати діяльності суб'єкта і відображаючи навколишню дійсність, образ виконує певні функції: *конструктивну*, тобто творить і структурно впорядковує оригінал і відображення, ідентифікує з конкретним оточенням; *регулятивну*, що допомагає організувати і відрегулювати поведінку особистості; *прогностичну*, що розкриває прогресивні чи деструктивні тенденції розвитку,

*еталонно-оціночну*, що виступає у вигляді ідеалу, прикладу для наслідування.

У діяльності людини роль образної сфери в самому широкому розумінні визначається тим, що образи являють собою у нашій свідомості певні об'єкти і актуалізують зміст досвіду суб'єкта та моделюють варіанти майбутнього. А образом майбутнього є *ідеал*, який в думці звільнений від негативних сторін і доведений до статусу взірця.

*Ідеал* – це бажане майбутнє, він відображає динамічну сторону дійсності, потребу в прогресі. В ідеалі втілюються прагнення людини до досконалості, до повноти прояву своїх здібностей, хисту, потреб, що стимулюють її волю та спонукають до практичних дій. З втратою ідеалу людина втрачає перспективу розвитку і перетворюється в знеособленого суб'єкта.

Завдяки ідеалу людина визначає смисложиттєві орієнтири, стратегічні цілі, усвідомлює свої можливості, виявляє творче начало. Ідеал "не дарується" людині чи суспільству, він визріває в глибині її душі. А перетворення ідеалу в дійсність – процес багатогранний і суперечливий. Ідеал неможливо втілити в життя шляхом форсування чи насильства, він має стати органічною частиною індивідуальної, а також масової свідомості.

Підсумовуючи даний аспект проблеми, зазначимо, що на відміну від *ідеалу* як абстрактно-ілюзорної даності, *еталону*, що формується директивами, але відсутнього в реальному житті, *іміджу* як копіювання оригіналу, *образ* є гнучким індивідуально-варіативним цілісним утворенням, що існує в нашій свідомості і є результатом взаємодії оригіналу та його відображення.

Оскільки предметом нашого дослідження є Я-образ психолога - професіонала у майбутніх фахівців, то особливий інтерес представляють праці, які присвячені соціальній перцепції.

Пізнання людини людиною зумовлює знання особливостей формування і творення образу людини, поняття про неї як про особистість та звернення до проблеми залежності процесу перцепції від впливу діяльності того, хто сприймає іншу людину та умов цього сприймання.

Виходячи з розуміння нами "*образу*" як складного поліфункціонального цілісного утворення в психіці людини, що формується і змінюється під впливом певної діяльності та залежить від попереднього досвіду суб'єкта, ми не можемо погодитись з нівелюванням особистості до якогось середнього суб'єкта (за теорією ролей), чи віддати пріоритет тільки об'єктивним особливостям

сприймаючої людини (за теорією ізоморфізму), чи залишити осторонь роль чуттєвих даних та живе споглядання (Г. Олпорт), а підтримуємо думку тих дослідників (О.О. Бодальова, А.В. Петровського, С.Д. Смирнова), які розглядають *образ іншого* не ізольовано, поза соціумом, чи міжособистісними стосунками, а бачать його ще як реальність, що детермінована суб'єктивними та об'єктивними факторами, значущими для нього.

Через сприймання інших людей, а це "безпосереднє наглядно-образне відображення однією людиною другої" [1, с. 193], ми вчимося типізувати та класифікувати їх, не усвідомлюючи це у собі, але це ми бачимо, коли даємо оцінку особистості іншого. Система окремих "ланцюжків" щодо пізнання інших людей складається нами самими, виходячи з досвіду пізнання людей, а також під впливом суспільства, членом якого ми є. Це все відбивається на формуванні неповторності особистості, яка розвивається і через практику спілкування, спільну працю та життя пізнає і себе. Адже знання кожного про себе виникає на основі багатьох порівнянь себе з іншими людьми, а це впливає на формування знань про інших людей, їх оцінку та ставлення до них.

Л.С. Виготський, Г.С. Костюк зазначали, що на *зміст образу* іншої людини впливає і *культурне середовище*, в якому людина вступає в контакт з іншими, і *характер та зміст діяльності*, яку вона виконує, і *стосунки*, які в ході цього виникають.

Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такі висновки: найпотаємніші прояви психіки, здібність формувати "Я-образи", переходити на точку зору цих образів і саме з цих позицій корегувати своє "реальне Я" і є передумовою самовиховання та саморозвитку культурної творчої особистості.

Виходячи з вищевказаного розуміння Я-образу людини, як складової її Я-концепції, ми включили в психологічний аналіз професійного становлення особистості майбутнього фахівця такі *основні детермінанти та рівні формування цілісного Я-образу психолога-професіонала*: об'єктивні фактори становлення, розвитку та функціонування особистості психолога, виокремлюючи особливо практичну професійну діяльність – це *соціально-культурний рівень* (з його трансформаціями); суб'єктивні структурні його компоненти, що проявляються в поведінці психолога і детерміновані його психофізіологічними особливостями та особистісними якостями – це *особистісно-професійний рівень*.

Пізнання образу власного «Я» – ключ не лише до становлення особистості, а й до успішної професійної діяльності. На відміну від професіограм, які "йдуть" від професії до людини (і передбачають

пристосування до вимог конкретної професії), *модель цілісного Я-образу психолога-професіонала* є гнучкою і творчою в своїй реалізації і орієнтована на *індивідуальність* майбутнього фахівця. Я-образ завжди індивідуальний, інтегративний і специфічний, і ми виділяємо його основні складові.

Виходячи з того, що специфіка суспільних умов життя та способу діяльності людини визначає особливості її індивідуальних ознак і властивостей, в систему об'єктивних детермінант формування цілісного Я-образу психолога-професіонала (на соціально-культурному рівні) включаємо такі: атмосфера в суспільстві, рівень матеріального виробництва, державне замовлення, система освіти, конкретний колектив, індивідуальна практика психолога.

В якості суб'єктивних детермінант формування цілісного Я-образу психолога – професіонала (на особистісно-професійному рівні), виходячи з поліфонічної організації особистості (Б.Г. Ананьєва, М.М. Бахтіна, О.К. Дусавицького, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка [2], В.М. Мясичева, К.К. Платонова, В.В. Рибалка, В.М. Цапкіна та інших), ми визначаємо такі структурні компоненти його багатовимірності (на основі інваріантів, запропонованих В.Ф. Моргуном [3]): *стратегії особистості; домінуючі потребо-мотиваційні переживання; змістовну спрямованість особистості (цінності); рівні професіоналізму (компетенції); форми реалізації діяльності особистості.*

Психологічно важливою передумовою розвитку цілісного Я-образу психолога-професіонала є *значущі особистісні якості*, що формуються як у професійній діяльності, так і протягом всього життя фахівця, і постійними не залишаються. Особистісно-творчі характеристики виступають найважливішими детермінантами формування професіоналізму особистості. *Особистісні якості* психолога – професіонала *гармонізують і якісно визначають*, зміцнюють сам зміст професійної діяльності. Психофізіологічні особливості визначають стиль чи форми реалізації діяльності як психолога-практика, так і дослідника, теоретика. В силу розвитку особистості психолога відбувається постійне уточнення змістових та структурних компонентів «Я-образу» психолога-професіонала. Саме ці складові, виступають, на нашу думку, найважливішими детермінантами формування професіоналізму особистості. Як і ряд авторів (М.Ю. Варбан, Л.М. Мітіна), ми вважаємо, що усвідомлення особистістю об'єктивних умов, представленість в самосвідомості психолога професійно важливих та особистісних якостей стає внутрішнім джерелом професійної самотворчості особистості.

Я-образ – це динамічне інтегративне утворення в свідомості людини, що формується під впливом культури, виховання, життєвого досвіду, діяльності та спілкування з іншими. З позицій якої б методології ми не розглядали Я образ людини, в самій її природі є тенденція до суспільного способу існування, необхідності «власного Я», наближення і взаємодії з іншою людиною. Виникнення протиріч у особистісній та професійній самосвідомості призводить до порушення особистісної та професійної ідентичності психолога. Тому для сприйняття себе як майбутнього спеціаліста і професіонала, студенту важливо не лише набути компетентності (мати фундаментальну теоретичну та методологічну базу), але й сформувати суб'єктивну готовність до її застосування в конкретному колективі та досягти адекватної професійної ідентичності, що формує в цілому Я-концепцію фахівця. Пізнання власного "Я" - ключ не тільки до становлення особистості, а й до успішної поліфункціональної професійної діяльності.

Сьогодні масовість психологічної освіти знижує її якість, при цьому соціальні вимоги до професійно-кваліфікаційного рівня досить високі, тому на нашу думку, для студентів-психологів із перших років навчання важливо розуміти основні компоненти образу професіонала та детермінанти його формування.

### *Література*

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Прогресс, 1982. – 328 с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Монографія / С.Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
3. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
4. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активного психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: МГУ, 1985. – 215 с.
5. Horowitz M. Image formation and cognition / M. Horowitz. – New York, 1970. – 190 p.

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

## **КОМПЛЕТУВАННЯ КЛАСІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ**

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [1] одним із пріоритетних завдань визначає створення умов для диференціації навчання учнів у загальній середній школі, посилення їхньої професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання й індивідуальної освітньої траєкторії розвитку. Тому актуальними залишається питання, що просвічені психологічним аспектам профільної диференціації навчання. Так, досліджуються психологічні особливості розвитку самооцінки старшокласників в умовах профільної диференціації навчання (Ю.В. Котенко), креативні стратегії розв'язання математичних задач старшокласниками, що навчаються за профілями різної предметної спрямованості (Т.А. Вакуліна, О.М. Краснорядцева, Е.А. Щеглова), мотивація навчання старшокласників різного профілю навчання (І.Г. Антипова, Н.В. Мухортова), професійне самовизначення школярів в умовах профільного навчання (О.В. Пушкіна), індивідуальні відмінності учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів (В.І. Доротюк), питання відбору учнів до профільних класів (Г.В. Резапкіна).

Під час розробки критеріальної моделі профільної диференціації навчання ми керувались такими методологічними засадами: особистісно-діяльнісним підходом до визначення системи критеріїв; результатами наукових досліджень цієї проблеми, описаними в психолого-педагогічній літературі; практичністю критеріальної моделі, яка повинна включати істотні властивості учнів, складатися з мінімуму їх індивідуально-психологічних особливостей і бути доступною та зрозумілою не лише шкільним психологам, а й учителям, батькам і самим дітям.

Спираючись на праці С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтєва, Г.С. Костюка та інших психологів і виходячи з багатовимірної

концепції розвитку особистості, запропонованої В.Ф. Моргуном [3], та його системою інтедифії освіти [2] ми скористались такими інваріантами структури особистості, як змістовна спрямованість її діяльності (з'ясування профілю навчання), індивідуально-психологічні особливості (спеціальні здібності), потребово-вольові переживання (інтерес учня до певного навчального предмета) і соціометричні взаємовибори учнів (коло тих однокласників, з якими хотіли б навчатись діти).

Більшість дослідників психолого-педагогічних критеріїв диференціювання учнів під час комплектування класів з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів переважного значення надають спеціальним здібностям (В.І. Доротюк, І.В. Дубровіна, Є.І. Ігнат'єв, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, О.О. Мелік-Пашаєв, З.М. Новлянська та інші). Вони стверджують, що у молодшому шкільному віці можна виявити учнів, здібних до тієї чи іншої галузі знань, тобто до тих чи інших навчальних предметів. Тому першим базовим критерієм диференціювання учнів доцільно вважати спеціальні здібності.

Під час комплектації класів дослідники вважають за необхідне враховувати інтерес до профільного навчального предмета (другий критерій диференціювання учнів). Доведено, що в переважній більшості молодших школярів є свої улюблені предмети і майже всі вони вміють мотивувати, чому даний предмет їм особливо подобається (І.В. Дубровіна та інші).

У перехідний період від молодшого шкільного віку до підліткового відбувається різкий перелом, пов'язаний із загостренням потреби у спілкуванні з однолітками, з активним пошуком близького товариша (Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, О.К. Дусавицький, В.А. Семиченко, Д.Й. Фельдштейн, Д.Б. Ельконін та інші). Учені відмічають, що діяльність спілкування існує як у вигляді вчинків підлітків у ставленні одне до одного, так і у формі роздумів про вчинки товариша і відносини з ним. Тому для профілювання третім критерієм можуть бути соціометричні взаємовибори молодших школярів.

У нашому дослідженні було сформовано п'ять умовних експериментальних груп за такими критеріями: 1) "спеціальними здібностями" (у молодших школярів виражені здібності до навчального предмета); 2) "інтересом до профільного навчального предмета" (учні мають інтерес до предмета, який вивчатимуть поглиблено); 3) "соціометричними взаємовиборами" (у молодших школярів наявні взаємні дружні відносини); 4) системою критеріїв



(в учнів виражені здібності та інтерес до предмета, а також соціометричні взаємовибори); 5) в учнів відсутні названі критерії [4].

У результаті дослідження було виявлено, що за показниками спеціальних здібностей (42,2 %), інтересу до профільного предмета (45,3 %), навчальних досягнень з нього (75,8 %), настрою (16,9 %) і відносин (49,3 %) найменш ефективним був відбір учнів за відсутністю критеріїв диференціювання.

У порядку збільшення значущості окремі критерії диференціювання молодших школярів розташувались таким чином: “соціометричні взаємовибори” (показники спеціальних здібностей (42,5 %), інтересу до профільного навчального предмета (51,1 %), навчальних досягнень з нього (77,0 %), настрою (20 %), відносин (65,0 %)); “спеціальні здібності” (показники спеціальних здібностей (61,5 %), інтересу до профільного навчального предмета (59,7 %), навчальних досягнень з нього (85,6 %), настрою (16,6 %), відносин (61,3 %)); “інтерес до профільного навчального предмета” (показники спеціальних здібностей (47,9 %), інтересу до профільного навчального предмета (76,5 %), навчальних досягнень з нього (82,2 %), настрою (24,9 %), відносин (73,8 %)).

Найбільш ефективною для відбору молодших школярів до 5-х класів з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів виявилась система критеріїв: “спеціальні здібності”, “інтерес до профільного навчального предмета”, “соціометричні взаємовибори” (показники спеціальних здібностей (77,3 %), інтересу до профільного навчального предмета (79,2 %), навчальних досягнень з нього (96,4 %), настрою (32,7 %) і відносин (81,8 %)). Врахування системи критеріїв під час комплектування 5-х класів сприяє підтримці на високому рівні спеціальних здібностей, інтересу до навчального предмета й досягнень з нього, поліпшенню настрою та встановленню відносин співпраці з однокласниками.

Отже, комплектування 5-х класів з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів має проводитися із врахуванням системи критеріїв диференціювання молодших школярів (“спеціальні здібності”, “інтерес до профільного навчального предмета”, “соціометричні взаємовибори”).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання розробки на основі концепції багатовимірного розвитку особистості критеріальної моделі профільної диференціації навчання старшокласників та перевірка її ефективності.

## *Література*

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf)
2. 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.
3. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання. Курс лекцій / В.Ф.Моргун. – Полтава: Наукова зміна, 1996. – 78 с.
4. Харченко А.С. Психолого-педагогічні критерії диференціації навчання молодших школярів: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А.С. Харченко. – К., 2000. – 19 с.

УДК 159.923.2

**ЧАЙКІНА Наталія Олександрівна**,  
*доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Ph.D,*  
*кандидат психологічних наук, доцент*

## **БАГАТОВИМІРНІСТЬ «Я»-ОБРАЗУ ФАХІВЦЯ У НАУКОВІЙ ШКОЛІ В. МОРГУНА**

У школі В.Ф. Моргуна «Психологія багатовимірної особистості» наукові розвідки спираються на розуміння про багатовимірність та цілісність особистості, який являє собою життєво стійке утворення. Стійкість особистості полягає у типовості і прогнозі її поведінки, в закономірностях її вчинків. Моргун формулює наступне визначення: *«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 досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені)

© Н. Чайкіна, 2017

наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю» [1, с. 3]. Тобто слід враховувати, що поведінка особистості в окремих ситуаціях є достатньо варіативна.

Людина сама по собі нестабільна у житті і змінюється настільки, наскільки відбуваються суттєві зміни у психіці, а значить можна говорити про динаміку інваріантності структури особистості на протязі всього її життя [1]. Таке уточнення дозволяє простежити логіку подальших напрацювань з позиції диспозиційно-рефлексивного підходу до адаптації фахівця (Н.О. Чайкіна 1997-2017). У кожній людині постійно співіснують різні образи себе, які часто знаходяться у внутрішньому конфлікті. «Я»-образи можуть мати високу чи низьку стійкість на різних вікових етапах, у різних типах особистості. Взаємодія усіх «Я» може бути також протирічною, в залежності від інтегрованості і взаємопов'язаності її компонентів, тенденцій, які охоплюють усі рівні особистості знизу до гори. Сила «Я» визначається здатністю людини зберігати свою «самість», не дивлячись на зовнішні і внутрішні обставини життя.

В процесі розвитку особистості змінюються не стільки функції, скільки змінюються і модифікуються відношення. Особливо складна система зміни зв'язків і виникнення нових, здійснюється напередодні розвитку і формування нових відношень самою людиною, яка була примушена це зробити силою ситуації, в наслідок чого людина сама активно починає втручатись в ситуацію, застосовуючи адаптивні механізми. Адаптація здійснюється на протязі всього періоду розвитку особистості і закінчується тоді, коли соціальна позиція особистості чи її внутрішній світ стабілізуються.

В якості системоутворюючих факторів розвитку особистості ми пропонуємо розглядувати співвідношення базової і ситуаційної структури особистості [3]. **Базова структура особистості («Я» – базове)** уявляє собою найбільш стійку структуру, яка складається із неповторного, унікального і своєрідного поєднання особистісних якостей діяльнiсного суб'єкта, що сформувались в ході життя під впливом соціальної ситуації розвитку через ведучу діяльність кожного вікового періоду. Більш чи менш закінчену форму вона приймає в підлітковому віці. **Ситуаційна структура особистості («Я» - ситуаційне)** більш динамічна, більш залежить від соціальної ситуації розвитку і тому на протязі життя може відчувати різні зміни. Відмінності між «Я»-базовим і «Я»-ситуаційним збільшуються відповідно етапам професіоналізації. Життєвий і професійний досвід людини впливає на «Я»-базове, перетворюючи його, у зв'язку з новим

психолого-віковим контекстом, на «Я»-ситуаційне, а через це включаються певні адаптивні механізми [3].

У такому ракурсі стає можливим розуміння «Я»-базового як рефлексивну смислову систему, яка відповідає за вибір, рішення і вчинки особистості, яка сформувалась на протязі життя під впливом виховання, навчання і діяльності; тоді як «Я»-ситуаційне – це комплекс своєрідних особистісних якостей, які регулюють стильові особливості поведінки і виступають як професійне реноме фахівця.

У результаті такого підходу до аналізу особистісних інваріант діяльнісного суб'єкта професійної адаптації, завдяки теорії багатовимірною розвитку особистості Моргуна [2] і виділення якісно своєрідних типів образу «Я-фахівець», співвіднесених між собою і принципово відмінних один від одного за методикою «Опитувальник «Я»-образу фахівця у діяльнісній структурі професійної адаптації» (за В.Ф. Моргуном, Н.О. Чайкіною) [4, 5], стає можливий опис впливу образу «Я»-фахівець на його адаптивну стратегію.

Положення розробленої Моргуном теорії багатовимірною розвитку особистості знайшли своє підтвердження у наших дослідженнях, які дозволяють стверджувати, що ці своєрідні професійні типи образу «Я»-фахівець будуть включати до себе діалектично пов'язані особистісні інваріанти, які вибудовуються у певну ієрархію, як у «Я»-базовій, так і у «Я»-ситуаційній структурі діяльнісного суб'єкта, а саме [4]:

*1. Просторово-часові орієнтації особистості:*

*а) «Я»-досвічений:* орієнтація на раніш виконувану діяльність, тобто на минуле; *б) «Я»-кон'юктурник:* орієнтація на «тут» і «зараз» при виконанні діяльності, тобто на сучасне; *в) «Я»-прогнозист:* орієнтація на перспективні шляхи професійного росту, тобто на майбутнє.

Указані орієнтації задаються вирішенням суперечності між прагненням до професійного розвитку і обмеженістю особистості у часі. Це - розширення образу «Я-фахівець» у просторово-часових орієнтаціях.

*2. Емоційне ставлення до діяльності:*

*а) «Я»-несиміст:* критичність і постійне почуття незадоволеністю виконанням професійної діяльності, тобто стале негативне ставлення; *б) «Я»-поміркований:* почуття стриманого ставлення до діяльності, тобто стале амбівалентне; *в) «Я»-оптиміст:* почуття задоволеністю працею від того, що обрана діяльність виконується якісно і результативно, тобто стале позитивне ставлення.

### 3. Змістовна спрямованість діяльності:

**а) «Я»-діловий:** спрямованість на предметно-знарядчево-результативне перетворення виробничого середовища, тобто на працю; **б) «Я»-комунікатор:** спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання й перетворення інших людей у виробничому середовищі, тобто на спілкування; **в) «Я»-екзистенціоналіст:** спрямованість на перетворення самого себе у внутрішньому плані, тобто на самодіяльність.

Указані спрямованості задаються вирішенням суперечності між прагненням до індивідуалізації і кооперації у професійній діяльності. Це – розширення образу «Я-фахівець» у змістовній спрямованості.

### 4. Рівні опанування професійним досвідом:

**а) «Я»-учень:** опанування рішень виробничих завдань за чисіюсь допомогою або по зразку – через передачу досвіду від наставника до неофіта, тобто навчання; **б) «Я»-виконавець:** опанування виконання виробничих задач, які мають готове рішення, тобто відтворення у виробничій діяльності; **в) «Я»-творець:** опанування можливості самостійного і нестандартного прийняття рішення виробничих задач нового класу, тобто творчість у професійній діяльності.

Вказані рівні задаються вирішенням суперечності між прагненням до інтеріоризації (розпредмеченням) виробничого та екстеріоризації (опредмеченням) індивідуального досвіду у професійній діяльності. Це – розширення образу «Я-фахівець» у рівнях опанування діяльності.

### 5. Форми реалізації діяльності:

**а) «Я»-перетворювач:** реалізація дійового виконання виробничих операцій у моторній чи матеріальній формі; **б) «Я»-атрибуціоналіст:** реалізація схематично-образного відтворення виробничих ситуацій у перцептивній формі; **в) «Я»-перфекціоніст:** реалізація теоретико-рефлексивного обмірковування професійної діяльності у мовленнєво-розумовій формі.

Ці форми задаються вирішенням суперечності між прагненням до рефлексії власних переваг і наявних релевантних стимулів виробничого середовища. Це – розширення образу «Я-фахівець» у формах реалізації діяльності.

Указані ставлення задаються вирішенням суперечності між прагненням до задоволеності професійних потреб і блокуванням особистісних смислів фахівця. Це – розширення образу «Я-фахівець» у потребнісно-вольових переживаннях. Дослідник використовує свою концепцію особистості для конкретизації передбачення, тому використання принципу співвідношення між «Я»-базовим і «Я»-

ситуаційним, яке може певним чином ієрархізовуватися, допомагає визначати типи образу «Я»-фахівець, рівень адаптованості суб'єкта і сам об'єкт адаптації.

Універсальність, продуктивність і прогностичність розробленої В.Ф. Моргуном теорії багатовимірної структури і розвитку особистості дозволяє його науковій школі працювати з багатьма колегами і послідовниками та має незаперечну перспективу подальшого розвитку і в наших працях.

### *Література*

1. Моргун В.Ф. Багатовимірність та цілісність менталітету особистості / В.Ф. Моргун // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2010. – № 5. – С. 1-10.
2. Моргун В.Ф. Психодіагностичний супровід особистості у ситуаціях професійного самовизначення / В.Ф. Моргун // Наука і освіта. – Одеса, 2016. – № 2-3. – С. 156-164.
3. Чайкіна Н.О. Особистісні інваріанти фахівця як системоутворюючі складові його професійної адаптації / Наталія Олександрівна Чайкіна // Науковий журнал «Київський науково-педагогічний вісник». – 2014. – № 1. – С. 79-83.
4. Чайкіна Н.О. Роль образу «Я»-фахівець у діяльнісній структурі професійної адаптації / Наталія Олександрівна Чайкіна // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – Львів, 2015 – № 5. – С. 142-146.
5. Чайкіна Н.О. Особенности деятельности структур допрофессиональной адаптации будущих психологов / Н.О. Чайкіна // Z 40 Zbiór artykułow naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje" z okazji 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – 82 s. – Część 6. – С. 44-46.

**ШЕВЧУК Вікторія Валентинівна,**  
*старший викладач кафедри психології Полтавського  
національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка,  
кандидат психологічних наук*

## **МЕТОДИКА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ВЧЕНОГО У СТАНОВЛЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

Досліджуючи історію становлення психології як науки, ми обов'язково постаємо перед проблемою наукового пізнання ролі окремого вченого у її формуванні. Адже досить важливо виявити та дослідити внесок окремих учених в історію розвитку науки, оскільки без психологів не було б і психології. Безлика історія науки навряд чи може зацікавити, оскільки будь-яке серйозне історичне дослідження не має права бути осторонь особистості ученого.

Грунтуючись на підходах до аналізу структури особистості у психології та історії, зокрема на багатовимірній структурі особистості за В.Ф. Моргуном [3] та на вимогах до біографічних методів, був складений опитувальник «Історико-психологічний портрет вченого». Дана методика має вступ, у якому міститься звернення до респондента, вказується хто і з якою метою проводить опитування. Крім того, зазначається, що респондент може обрати форму відповіді на запитання: анкета чи інтерв'ю. В основній частині питання розбиті на блоки: родовід, сім'я; навчання і професія; посади та професійна кар'єра; наука; соціально-психологічні відносини, захоплення; віра, релігія [2]. Насамкінець – питання експрес-інтерв'ю, при складанні яких враховувався «Опитувальник реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини» В.Ф. Моргуна.

Процедура проведення опитування: початковий етап проводиться при першому знайомстві респондента з анкетною і містить у собі ознайомлення із метою, інструкцією, бланком опитувальника та рекомендаціями щодо заповнення; основний етап триває протягом часу, який виділяє на відповіді анкети респондент; етап збирання та опрацювання бланків опитувальника з відповідями починається тоді, коли респонденти відповіли на поставлені в анкеті питання.

Даний опитувальник не позбавлений труднощів та обмежень у використанні методики: вади пам'яті, мотивація респондента,

перебільшення або недооцінки своєї ролі. Апробація опитувальника «Історико-психологічний портрет фахівця» за участю викладачів кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова підтвердила його монографічну валідність. Респонденти відповіли майже на всі запитання анкети та внесли декілька редакційних правок без суттєвих зауважень. Матеріали апробації опитувальника були покладені в основу статті до ювілейного збірника «Історія Полтавського державного педагогічного університету в особах» [1].

Підводячи підсумок, зазначимо, що дана методика може бути використана для дослідження персоніфікованої історії розвитку науки або будь-якої галузі життя суспільства. Цей опитувальник поповнить арсенал не лише психологічних досліджень (як різновид біографічного методу засобом інтроспективної рефлексії), а й історичних розвідок у новітній історії (як різновид «історії в особах»), під час співпраці науковців з живими учасниками історичного процесу.

Опитувальник «Історико-психологічний портрет вченого» доцільно доповнити складанням анкетних карток на кожного вченого, що має наступні пункти: дата та місце народження, місце навчання; прізвище керівника (консультанта) дисертації, місце і час роботи; кількість публікацій з проблем психології, кількість підготовлених учнів (кандидатів, докторів наук).

Знання дати і місця народження науковця необхідне для аналізу співвідношення вчених, що має значення для характеристики наукового контингенту психології певного періоду та прогнозування його розвитку. На основі цих матеріалів можна проаналізувати територіальне розміщення наукових кадрів, а також можна визначити зону впливів окремих вищих навчальних закладів та наукових шкіл, що безпосередньо впливали на формування теоретичного світогляду вченого. Місце отримання вищої освіти та навчання в аспірантурі також характеризує співвідношення між ученими, що навчалися і працювали в регіоні та тими, що прибули до краю уже після отримання освіти. Керівник кандидатської чи консультант докторської дисертації – це представник певної наукової школи. Він залишається носієм і представником ідей наукової школи і залучення до цієї школи.

Кількість монографій та перелік основних із них дозволяє оцінити рівень і якість наукової діяльності вченого. Проте історія української психологічної науки переконує нас у тому, що не завжди



кількість і об'єм публікацій оцінюють доробок вченого. Важливим показником функціонування наукової школи є кількість підготовлених кандидатів і докторів наук. Цей показник досить суттєвий для визначення персональної наукової школи науковця, а також, власне, його місця у науковій школі свого вчителя.

Отже, анкета такого змісту дасть можливість зробити об'єктивний аналіз наукового доробку вченого в галузях психології, простежити його наукові погляди і зв'язки, окреслити контури наукової школи, куди входить науковець, та визначити його місце в загальноукраїнській науковій школі.

### *Література*

1. Історія Полтавського педагогічного університету в особах (на посвяту 90-річчя заснування навчального закладу). – Полтава : АСМІ, 2004. – 176 с.
2. Колодочка В.В. Історико-психологічний портрет фахівця. Методичні матеріали та рекомендації / В.В. Колодочка, В.Ф. Моргун. – Полтава : ПДПУ, 2006. – 50 с.
3. Моргун В.Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування / В.Ф. Моргун // Філософська і соціологічна думка. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.

УДК 159.942 : 159.9.072.59

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

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДИКОЮ ПАРНИХ ПОРІВНЯНЬ МОТИВІВ**

Розвиток української освіти сьогодення характеризується широким взаємозв'язком між країнами, формуванням спільного освітнього простору, інтенсивним та вільним обміном результатами освітньої діяльності. Завданням сучасної школи є прийняття провідних європейських стандартів та вдосконалення здобутків власної освітньої системи. Сучасні психолого-педагогічні

© Н. Юдіна, 2017

дослідження вивчають як перетворення процесу навчання, педагогічної діяльності, так і перебудову учбової діяльності власно учнів. Оскільки мотивація є вихідним компонентом навчальної діяльності, то вивчення її особливостей має важливе значення для оптимізації та інтенсифікації навчального процесу на всіх етапах. Мінливість та динамічність мотивації як психічного феномену вимагає вдосконалення та оновлення методів дослідження, використання сучасних багатовимірних методик вивчення мотиваційної сфери особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що мотиваційна сфера є важливою складовою структури особистості. За даними досліджень М.І. Алексєєвої, Б.Ф. Баєва, Г.О. Балла, Н.О. Бойко, М.Й. Боришевського, Ю.З. Гільбуха, С.У. Гончаренка, О.К. Дусавицького, Г.С.Костюка, С.Д. Максименка, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко, В.Ф. Моргуна, С.Г. Москвичова, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, Г.К. Середи, І.О. Синиці, О.В. Скрипченка, В.А. Семиченко, Ю.М. Швалба, С.С. Занюка мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності.

О.М. Леонтьєв висуває положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки і діяльності, до яких належить і навчальна, спонукаються одразу кількома потребами. Перший варіант полімотивації, за Леонтьєвим, полягає в обумовленості навчальної діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, що надають цій діяльності “двожкий” сенс. Другий варіант полімотивації – це поєднання смислоутворюючого мотиву, що здійснює функцію стимула та напрямку смислоутворення, з мотивами-стимулами, котрі відіграють роль лише додаткової стимуляції даної діяльності [4].

Психологи Л.І. Божович, В.К. Вілюнас, І.В. Імедадзе, В.І. Ковальов, Є.П. Ільїн підтримують точку зору про обумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, Ільїн вважає, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, у процесі навчальної діяльності – отримання освіти), яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою [3].

Тому перед дослідником мотивації навчання постає задача дослідження не окремої її складової, а сукупності компонентів, що входять до її складу. Для дослідження мотивації навчання у практиці традиційно використовується такі групи методик: а) опосередковані методики (метод спостереження, бесіда з викладачами та батьками, аналіз успішності тощо); б) прямі методики (бесіда-інтерв'ю,

«сходінка спонукань»); в) проєктивні методики (малюнкові методики, методика незакінчених речень тощо [2]. Широкий репертуар мотивів дає можливість виявити методика дослідження полімотивації учнів та студентів, запропонована В.Ф. Моргуном [8].

На думку Моргуна, в ході становлення індивіда різні компоненти діяльності мають різний мотивуючий потенціал [7]. Першим критерієм виділення провідних видів діяльності служить зміст мотиву. Найбільш значущі мотиви діяльності фіксуються й усвідомлюються особистістю, трансформуючись у спрямованість на світ і саму себе. У залежності від того, які емоційні переживання і почуття викликає предмет (досягнення, уникнення чи нейтральні), ставлення до нього може бути емоційно позитивним, негативним чи невизначеним. Позитивне ставлення, що спонукає до досягнення, слід розуміти як інтерес до предмета (у самому широкому сенсі). І, нарешті, спрямованість визначається як провідний інтерес чи сукупність інтересів. Потреби, мотиви, ставлення, інтереси і спрямованість, що характеризують мотивацію особистості, слугують також підставою для виділення з загальної структури діяльності провідних діяльностей (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко [5], Д.Б. Ельконін), хоча якісний склад і кількість провідних діяльностей у різних авторів не однакові.

Другий критерій для виділення провідних діяльностей – системна будова діяльності (за О.М. Леонтьєвим). Людська діяльність реалізується зацікавленими, рефлексуючими суб'єктами і містить у собі наступні складові: активність суб'єкта діяльності; його взаємини з іншими людьми, соціальним оточенням і суспільством у цілому; перетворення предметів за допомогою засобів у необхідні продукти діяльності. На думку Моргуна, вичерпавши основні види діяльності, що можуть стати центром зацікавленості суб'єкта, ми й одержимо чотири “первинних” особливих діяльності: трудову (мотив-предмет, засоби і продукт діяльності); спілкування (мотив-значущий інший, а в широкому змісті – група, суспільство); ігрову (провідний мотив-функціонування, у тому числі і з засобами діяльності, “саме по собі”); самодіяльну (мотив-привласнення суб'єктом знань і способів соціально-предметної діяльності з ними, що лежить в основі самовдосконалення суб'єкта, придбання ним нових способів і потреб).

Навчальна діяльність є складною спільною діяльністю, що містить у собі дві більш прості: учіння – діяльність учня і навчання – діяльність вчителя. Учіння, у свою чергу, є “вторинною” діяльністю, оскільки має два провідних мотиви – самодіяльний і спілкування. Тобто, учіння визначається як самовдосконалення учня в умовах

спілкування з носієм соціально-предметного досвіду. Ананьєв сформулював так: учіння – це пізнання плюс спілкування [1]. При вдосконалюванні суб'єкта діяльності провідним стає “внутрішній мотив” пізнання. Всі інші мотиви (ігровий, трудовий чи спілкування саме по собі) виявляються зовнішніми щодо пізнання, хоча вони всі присутні в навчанні і навіть можуть займати більш високі рівні в ієрархії мотивів особистості учня. Однак лише за умови домінування мотиву самовдосконалення (через пізнання, насамперед) і мотиву спілкування учень виступає як суб'єкт діяльності навчання, в інших випадках учіння стає дією (системою дій чи операцій), яку реалізують відповідно проміжним цілям чи установам інші діяльності особистості. Виходячи з такого розуміння пізнавального мотиву, можна визначити і пізнавальний інтерес як позитивне ставлення, чи як усвідомлений мотив досягнення, чи як усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає присвоєння учнями знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що приводить до розвитку здібностей учнів, самовдосконалення їх як особистостей.

Грунтуючись на багатовимірній концепції особистості [6], методика дослідження полімотивації учнів дозволяє простежити зміст кожного з мотивів по мірі ускладнення і розвитку як діяльності, так і самих мотивів, виявити місце мотивації навчання в різних видах діяльності.

Опитування проводиться на друкованій основі спеціального бланку. Досліджуваним пропонується відповісти на питання, що дозволяють розкрити конкретний зміст кожного з мотивів і визначити місце навчального компонента в ньому. Для зручності опитувальник можна умовно розділити на складові. Перша складова дозволяє розглянути включення студентами навчального компонента та мотивів навчання у різні за змістом діяльності: ігрову (функціонування), трудову (обов'язкову), спілкування та самодіяльності (саморозвитку). Друга складова допомагає простежити мотивацію навчання при ускладненні рівня діяльності: навчання, відтворення, творчості. Третя складова дає змогу проаналізувати включення навчального компоненту в різні форми діяльності: моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову. Четверта складова дозволяє розглянути мотивування різних модальностей настрою: від крайнього позитивного до крайнього негативного.

При обробці результатів опитування на підставі аналізу відповідей можна узагальнити декілька змістовних блоків: навчання,

хобі, спорт, господарська праця, читання, професійна діяльність тощо. Відповідно до мети дослідження доцільно виділити блоки, що характеризують *мотивацію навчання*: процес навчання, набуття нових знань, шкільне життя взагалі, задоволення від отримання знань, інтерес до окремого навчального предмету, стосунки з учнями та вчителями, оцінки [7].

Дослідження полімотивації особистості методикою парних порівнянь дозволяють багатогранно проаналізувати структуру, зміст та ієрархію мотиваційної сфери особистості учня, студента, дорослої людини.

### *Література*

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учеб.-метод. пособие / Н.В. Елфимова. – М.: Изд.МГУ, 1991. – 108 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 139 с.
5. Максименко С.Д. Психология учиння людини: генетико-моделюючий підхід. Монографія / С.Д. Максименко. – К.: Виданичий дім «Слово», 2013. – 592 с.
6. Моргун В.Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В.Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – К., 1992. – № 2. – С. 27-40.
7. Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся / В.Ф. Моргун // Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г.Г. Аракелова. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 91-129.
8. Моргун В.Ф. Методика парних порівнянь мотивів діяльності учнів / В.Ф. Моргун // Психодіагностика особистості підлітка: навч. посіб. / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. – 2-е вид. – К.: Вид. дім «Слово», 2013. – С. 53-60.

**ЯЛАНСЬКА Світлана Павлівна,**  
*завідуюча кафедрою загальної, вікової та практичної  
психології Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка, доктор психологічних наук, професор*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Згідно концепції «Нова українська школа», що ухвалена рішенням колегії МОН від 27.10.2016 року, освітні заклади мають працювати на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (про активність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [2].

Поняття партнерства в освітньому середовищі розкрито у працях: О. Коханової (психологія партнерської взаємодії в освіті); С. Максименка (психологічні проблеми модернізації освіти в Україні); В. Моргуна (педагогіка співпраці, психологія толерантності); Г. Татаринцевої (методологічні підходи до визначення поняття «партнерство»); Н. Шигонської (філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія») та ін. [3; 4; 5; 6; 7].

Одне із завдань педагогіки Ш. Амонашвілі визначив так: «Зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одnodумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [1, с. 47].

Ефективність педагогіки партнерства пов'язана з глибоким розумінням психологічних основ взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані цілями та прагненнями, є відповідальними, рівноправними учасниками освітнього процесу. Педагогіка партнерства має ґрунтуватися на засадах толерантності.

Толерантність особистості – це доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав

людини й не завдають шкоди навколишньому середовищу. Визначено, що структура толерантності особистості базується на основних структурних компонентах: когнітивному (знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); емоційному (емоційні стани, які передують виникненню поведінкового компоненту, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); поведінковому (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Установка, щодо толерантності, виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина) [8].

Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючими і природним середовищем. Критеріями досягнення толерантності є: визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу; готовність допомогти.

На основі визначених показників, критеріїв, психолого-педагогічних засобів розроблено програму розвитку толерантності особистості у навчально-виховному процесі ЗНЗ та ВНЗ, яку розкрито у посібнику з грифом вченої ради ПНПУ імені В.Г. Короленка «Tolerance, Volunteerism and Leadership», (authors. : Inga Kapustian, Svetlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al.), 2016 [8].

Розроблена програма спрямована на: створення толерантного середовища, партнерської взаємодії між учителем, учнем та батьками, розвиток прагнення до самовдосконалення; мотивацію до творчої самореалізації; розвиток позитивного мислення; організацію навчально-виховного процесу, що обумовлює глибоке володіння загальнолюдськими цінностями; мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; забезпечення мотивації до уникнення агресії, заздрощів; мотивацію до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; розкриття та розвитку здібностей і можливостей кожної дитини нової української школи.

Психологічні аспекти ефективної взаємодії між учителем, учнем та батьками неодноразово розглядалася на конференціях, що відбувалися на базі кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, зокрема: Всеукраїнській науково-практичній

конференції «Актуальні проблеми психологічної науки у вимірах сучасного освітнього простору» (24-25 квітня 2014 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика» (14-15 травня 2015 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи (20 травня 2016 року).

Проблема педагогіки партнерства є надзвичайно актуальною, потребує подальшого теоретичного розгляду і практичного втілення в умовах нової української школи.

### *Література*

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
2. Концепція «Нова українська школа» <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
3. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник. – К. : Вид-во ПП Щербатих О. В. – 2011. – 104 с.
4. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / С.Д. Максименко // Психолог. – 2005. – Лют. (№ 6). – С. 3–6.
5. Моргун В.Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі / В.Ф. Моргун // Психологія і особистість. – К.-Полтава, 2015. – № 1. – С. 143-161.
6. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство» / Г. Татаринцева // Наука молода. – 2007. – № 8. – С. 145–150.
7. Шигонська Н.В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія» / Н.В. Шигонська // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 160-164.
8. Tolerance, Volunteerism and Leadership : textbook / authors. : Inga Kapustian, Svitlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al. – Poltava : Publishing House «Simon», 2016. – 50 p.



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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ БАТЬКАМИ**

*Стаття присвячена аналізу психологічних особливостей прояву конфліктів між підлітками та їх батьками. Охарактеризовані домінуючі способи вирішення конфліктних ситуацій; виявлені причини можливих конфліктних ситуацій у міжособистісних відносинах «батьки-діти». Визначено шляхи подолання конфліктів та їх попередження серед підлітків та їх батьків.*

**Ключові слова:** *конфлікт, прояв конфліктів, міжособистісні відносини між батьками та підлітками, конфліктні ситуації, шляхи подолання конфліктів.*

**Постановка проблеми.** Міжособистісні відносини є полем постійного зіткнення та з'ясування певних проблем та ареною самоствердження. Тому міжособистісні конфлікти є однією з типових форм взаємодії людей [1, с. 27].

Такі взаємовідносини бажано розглядати на прикладі стосунків між батьками та підлітками. Вважається, що підлітки вдаються до конфлікту і бунтарства, як до основного способу досягнення автономії та незалежності від батьків. На шляху досягнення власної ідентичності вони неминуче вступають у боротьбу із попереднім поколінням. Цей конфлікт ніколи не вичерпувався, а сьогодні стає ще очевиднішим та актуальнішим.

**Об'єкт дослідження** – взаємовідносини у сім'ї між батьками і підлітками.

**Предмет дослідження** – причини виникнення конфліктів між батьками і підлітками та шляхи їх подолання.

**Мета дослідження** – дослідити та обґрунтувати причини виникнення конфліктів між батьками і підлітками, апробувати шляхи вирішення виходу з конфлікту.

Досягнення поставленої мети відбувалось у процесі виконання таких завдань:

1. Експериментально дослідити та теоретично обґрунтувати причини виникнення конфліктів між батьками і дітьми підліткового віку.

2. Перевірити в ході експериментальної роботи шляхи подолання конфліктних ситуацій між батьками та підлітками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні стосунків між батьками та підлітками брали участь учні восьмих класів НВК № 27 м. Полтави, всього 52 учня (100%), де - 36 дівчат і 14 хлопців.

За методикою К. Томаса визначалися п'ять способів вирішення конфлікту. Найрозповсюдженішим та домінуючим варіантом вирішення конфлікту у всіх досліджуваних є варіант компромісу. Це є типовим для підлітків, оскільки у них провідним видом діяльності є спілкування, а новоутворенням – підкорення нормам колективного життя. Далі, з великим відривом, мають місце при вирішенні конфлікту «підкорення», «суперництво», «співпраця» та «уникнення».

За тестом-опитувальником О. Зворикіна виявлено, що у досліджуваних найчастіше проявляються такі акцентуації характеру як: істеричні риси, риси афективної нестабільності та епітимні риси характеру. Зокрема у хлопців домінуючими виступають епітимні риси, а у дівчат переважають істеричні риси та риси афективної нестабільності.

Це обумовлює особливості поведінки підлітка, його нестійкість, вибуховість, знижену контрольованість своїх дій та вчинків, що може супроводжуватись емоційною нестійкістю, зниженою працездатністю; така поведінка може добре чітко проявлятися саме у вище перерахованих акцентуаціях.

Одним із прийомів виявлення властивих людині поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях є тест Ф. Розенцвейга. Більшість учнів мають досить високий коефіцієнт конформності. Це свідчить про їх достатню адаптованість до соціального середовища та низький рівень конфліктності. Але у деяких випадках досліджувані можуть висувати дещо завищені вимоги до тих людей, які їх оточують. Це пов'язано з процесом дорослішання дітей та зміною їх інтересів, мотивів, вчинків та самої поведінки у цілому. У більшості з них проявляється тенденція «самозахисту», а не «атаки» при урегулюванні конфліктної ситуації, яка буде проявлятися по-різному: від агресії до самозвинувачення, що також пов'язано з віковими особливостями підлітків. Дослідження особливостей міжособистісних конфліктів показали їх деструктивний вплив у міжособистісній

взаємодії батьків і підлітків. Але досить помітною є роль міжособистісного конфлікту як конструктивного соціально-психологічного явища, власне як фактора соціалізації особистості на різних вікових етапах її формування та розвитку [6, с. 135].

Типи міжособистісних конфліктів у підлітковому віці за характером протистоянь мають різноманітні функціональні наслідки для учасників конфлікту. Першою формою конфлікту є конфлікт думок, що вирішується конструктивним шляхом і розглядається як адекватний засіб формування активної позиції особистості. Регулювання конфліктів у випадку зіткнення інтересів сторін залежить від домінантних у підлітків способів їх відстоювання. Співпадання індивідуальних стратегій поведінки у конфлікті створює умови для вирішення проблем конструктивним шляхом [2, с. 132; 4, с. 125].

Руйнівні психологічні наслідки для розвитку особистості у підлітковому віці має наступна форма конфліктів. Це конфлікти цінностей, для яких характерною є несумісність стратегій конфліктної поведінки. Конфлікт зовнішньої поведінки виступає характеристикою стилю взаємодії, прийнятого у групі підлітків, і не пов'язаний із порушенням їх міжособистісних відносин.

Оптимальним для зниження конфронтацій виступає домінування середовища учасників конфлікту орієнтації на взаємодію, кооперацію, в результаті чого ймовірність конструктивного вирішення підвищується. Про наявність такої установки свідчить ефективна комунікація [3, с. 35; 6, с. 99].

Важливо, щоб конфлікт розглядався як загальна проблема, яку можливо вирішити лише спільними зусиллями. Але практика невтручання до конфлікту може спонукати закріпленню в індивідуальному досвіді підлітка соціально-неприйнятних способів самовираження; розвитку та стабілізації стереотипів конфліктної поведінки у конфліктних ситуаціях [5, с. 67]. Установка на придушення та згладжування будь-яких конфліктів також являється неефективною у підлітків, оскільки залишає його можливості здобуття власного досвіду, в тому випадку і позитивного, відстоювання своєї точки зору, свого «Я», ствердження своїх цінностей, своєї життєвої позиції [6, с. 215].

**Висновки.** На підставі проведеного дослідження ми можемо зробити такі висновки.

1. Із результатів, отриманих у ході дослідження стосунків між батьками та підлітками, видно те, що діти є особистостями, досить добре пристосованими до соціального середовища, у якому вони

знаходяться. Вони прагнуть до всього нового: встановлення нових стосунків, нових соціальних ролей. Нові й старі міжособистісні відносини стають полем зіткнення та з'ясування інтересів, проблем, ареною самоствердження саме тоді, коли погляди поколінь розходяться, тоді, коли батьки відмовляються визнати та підтримати нову соціальну позицію своєї вже дорослої дитини, що само собою провокує конфлікт.

Таким чином, джерела конфліктів є протиріччя, а вони виникають там, де з'являються суттєві розбіжності: у знаннях, уміннях, навичках, особистісних якостях; оцінках та самооцінках; очікуваннях та позиціях; розумінні та інтерпретації інформації; поглядах та переконаннях; мотивах та потребах.

2. У сучасній психолого-педагогічній практиці, для профілактики конфліктів у підлітковому середовищі, пропонується використовувати спеціальну програму, що базується на концепції навчання, побудованій на взаємодії та обміні досвідом. Значного поширення набуло проведення спеціальних групових занять для підлітків, із метою навчання їх ефективним прийомам міжособистісного спілкування, самостійного попередження та вирішення конфліктів у різних сферах спілкування. В основу таких занять покладено принципи проведення соціально-психологічного тренінгу. Саме така форма профілактичної роботи має ряд переваг: дозволяє охопити велику кількість підлітків; дозволяє досягти позитивних змін не лише у становленні міжособистісних взаємин, а й у особистісному розвитку підлітків, що також є умовою попередження конфліктів.

### *Література*

1. Божович Л.И. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 25-37.
2. Божович Е.Д. Мир детства: подросток / Е.Д. Божович, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1982. – 267 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – С.-Петербург, 2002. – 134 с.
4. Гришина Н.В. Психология социальной ситуации / Н.В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121-132.
5. Донченко Е.А. Личность. Конфликт. Гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1998. – 174 с.
6. Седих К.В. Делінквентний підліток. Навч. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун; 2-е вид., доп. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 272 с.

**LEBEDYNSKA Anna,**  
*associate professor at the Psychology, Philosophy and Pedagogics  
Department, Ph.D in Political Science, Kremenchuk Mykhailo  
Ostrohradskyi National University, vul. Pervomayskaya,  
20, m. Kremenchuk, Ukraine*

## **FORMATION OF TECHNOLOGICAL MAJOR STUDENT'S SOCIAL INTELLIGENCE DURING THE TRADE EDUCATION**

*ЛЕБЕДИНСЬКА Ганна Олександрівна – доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, кандидат політичних наук, доцент: ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ. В тезах йдеться про соціальний інтелект та його вплив на формування абсолютно нового покоління фахівців: креативних і соціально активних професіоналів. В якості пріоритетного напрямку досягнення цієї мети в нових соціально-економічних умовах виступає компетентнісно-орієнтований підхід до підготовки висококваліфікованих фахівців, дається аналіз соціальної компетентності студентів технічних спеціальностей.*

*Висновок вказує на те, що умовою розвитку соціального інтелекту студентів слід розглядати психологічно сприятливу атмосферу на занятті, що сприяє розвитку і прояву їх товариськості та допитливості.*

**Problem statement.** In the context of social situation complication in the country, the problem of social competence formation of future technological field specialists, who are intended not only to create and use new equipment, but also to affect the inter-individual relations of staff and society, to be responsible for their own well-being and the social one as well.

The effectiveness of students' social and personal competence formation can be achieved due to following some pedagogical terms complex, which includes the commitment of education to the actual level of students' social and personal competence development, social and professional orientation of education, improving intersubject

communications, application of active method and collective mode of education, conducting classes which are aimed at the self-perception and self-development of personality, creating of a favourable climate for all the education subjects and the situation of success.

**Experimental part and results obtained.** The problem of function essence, social intelligence formation and development were analyzed in foreign science (H. Allport, J. Hillford, N. Cantor, D. Wechsler, R. Sternberg). The American psychologist, the trait theory creator, Hordon Allport, describes the social intelligence as the special capability to judge people in the right way, to predict their behavior and to provide suitable interpersonal adjustment.

Correlation of social and practical intelligence is determined more accurate in the conception of American professor of Psychology Robert Sternberg within the framework of the intelligence theory which leads to success. In this theory, intelligence is described as a capability to adapt, to form and to choose an environment which suits the aim of society and culture [1].

In the 1987 the book by N. Cantor «Personality and Social Intelligence» was published, in which the author equalizes social intelligence to cognitive competence, which allows people to conceive situations without surprise and with personal interest.

A lot of scientist in psychological field are interested in the social intelligence, among them are H.M. Andreeva, E.A. Abulchanova-Slavskaya, A.L. Yuzhaninova, D. Myers, V.A. Labunskaya, E.S. Michailova, H.E. Belitskaya, A.A. Bodalev; in general and age-specific psychology: S.L. Rubinstein, D.A. Leontiev, A.V. Petrovkiy; in correctional pedagogy and psychology for special needs: L.S. Vyhotskiy, V.H. Petrova, V.V. Korkunov, O.K. Avahelian.

Nowadays, education along with other social institutes executes its socializing function most effectively by introducing students to life in society giving them a set of values, knowledge and skills.

Due to change of ideological views, social images, ideals and self presence of people in general, higher education performs a stabilizing function and aids students to adapt to new living conditions, develops social activity, forms readiness to self-definition.

So, that's why there is a need to regard psychologically favorable working environment, that helps to develop social skills as the condition of social intellect developing.

In order for future specialists to adapt successfully to new conditions of living in the society, to cooperate peacefully and harmoniously in certain environment it is necessary for process of developing qualities and

skills to be performed in educational space of higher educational establishment systematically.

Unfortunately, today the process of students' socialization, development of their social competency cannot be estimated as full-fledged. While studying, students, who gained certain experience in practical activity, aren't always ready to execute different functions in society, they do not often gain proper social experience, because the process of students' social development is viewed only as suspended occurrence over objective process of becoming a specialist, that's why the problem of forming social competence of students in a higher educational establishment gains a special relevancy [2].

The research about the level of knowledge about social competence, skills, abilities and merits which are important for future personal and professional development and for participation in social life, has been carried out among the students of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (26 male and 4 female technical students).

The assessment of social intelligence conditions formation has been performed with help of text and questionnaire methods. J. Hilford's and M. Sullivan's «Social Intelligence Test» has been used for social intelligence level detection.

The analysis shows that the students of the computer engineering faculty coped successfully with the subtest that measures the ability to foresee consequences of behavior (24 students showed the average level and 6 of them – the above average level) and with the subtest, which measures the ability to evaluate non-verbal expression (27 students showed the average level and 1 of them – the above average level) correctly. The subtest indicators which measure the ability to evaluate speech expression are as follows: 15 students have demonstrated the average level, 8 – low figures in the field of communication. At the subtest showing the ability to analyze situations of interpersonal interaction, the subjects received the lowest results from all subtests – 26 students have the low level on this criterion.

**Conclusions.** The obtained results show that the students of the computer engineering faculty are able to anticipate future actions of people, they can build a strategy of their own behavior, be sensitive to non-verbal expression, but they do not always understand correctly verbal expression, they experience difficulties in the analysis of situational interpersonal interaction, make mistakes in finding the reasons for a particular behavior. It is associated with specific professional activities – work with technology, not with people. In the process of educational activity you must consider this specificity and increase the social

competence of students of technical specialties. In general, 18 of the future computer engineering specialists showed the average level of the social intelligence development and 12 of them have below average social intelligence level that suggests low involvement of this category in the process of interpersonal communication.

The emergence of social intelligence in the process of solving educational-cognitive tasks will occur more successfully than traditional training under the following conditions: to form confidence in his own abilities; to create conditions for the manifestation of the reflexive assessment of value-semantic relations (selection of sequence learning and cognitive tasks that are appropriate to educational interests); to include student in goal setting and provide him with the choice of implementation strategies to overcome difficulties.

### ***References***

1. Sternberg Robert. (2002). Prakticheskij intellekt. [*Practical intelligence*]. Robert Sternberg. – SPb. : Piter. [in Russia].
2. Mudryk, A.K. (2006). Sotsial'nyy intelekt ta sotsial'na kompetentnist'. [*Social intelligence and social competence*]. A.K. Mudryk. Kyiv : Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. [in Ukrainian].



# ТЕМАТИЧНИЙ ПОКАЖЧИК

(за номерами і назвами статей)

Акмеологія – психологічної культури державних службовців – 48	Освіта – антропологічна матриця повноти – 34 – в умовах невизначеності – 14 – земна філософія освіти – 15 – освітні системи – 41 – педагогіка партнерства – 55 – післядипломна педагогічна – 14 – студентів технічних спеціальностей – 57
Арт-терапія – кіномистецтвом – 26	Особистість – громадянина – 39
Біографічна персонологія – історико-психологічний автопортрет вченого – 53 – Назарбаєв Н.А. – 11 – роль вченого у становленні психологічної школи – 53	Переживання – 10 – кінечності життя – 21 – потребо-вольові – 21 – страху смерті – 21
Буддизм – 6	Періодизація розвитку особистості – життєва перспектива – 38 – життєвий план – 43 – особистісні зміни – 13 – психолого-біографічний аспект – 36 – дитинство – 1, – дошкільний вік – 17, 35 – молодший шкільний вік – 51 – підліток – 38, 46 – юність – 7, 38 – старшокласники – 5 – студентство – 2, 8, 57 – молодість – 12, – середній вік – 10 – дорослість – 1 – пізня дорослість – 18
Виховна система – Макаренка А.С. – 27	
Деонтологія – відданості – 40	
Диференційна психологія – гендерних особливостей – 10 – самоорганізації часу життя – 16	
Життєдіяльність – 3, 18	
Криза – життєва – 13 – середнього віку – 10	
Мислення – соціальний інтелект – 57 – творче – 24	
Мотивація – методика парних порівнянь мотивів (за В.Ф. Моргуном) – 54 – полімотивація особистості – 53	
Обдарована дитина – 1, 31	

<p>Політична психологія</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вітчизняна (історіогенез) – 42,</li> <li>– зарубіжна (історіогенез) – 42</li> </ul> <p>Психодіагностика</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– каузальний підхід – 32</li> <li>– методика багатовимірного аналізу вільних словесних асоціацій (за В.Ф. Моргуном) – 22</li> <li>– методика багатовимірного аналізу досягнень оптанта (за В.Ф. Моргуном) – 31</li> <li>– методика вивчення творчого мислення на основі психолінгвістичного аналізу словарної продуктивності (за О.С. Кущем) – 22</li> <li>– методика історико-психологічний автопортрет ученого (за В.Ф. Моргуном, В.В. Шевчук) – 53</li> <li>– методика парних порівнянь мотивів (за В.Ф. Моргуном) – 54</li> <li>– постнекласичний вектор – 45</li> </ul> <p>Психологічна служба</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– державна – 11</li> <li>– приватна – 11</li> <li>– психологічний супровід – 46</li> <li>– системи освіти – 11</li> </ul> <p>Психологія праці</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вчителя – 4, 8, 28</li> <li>– керівних кадрів – 4</li> <li>– науковця – 4</li> <li>– професійна кар'єра – 8</li> <li>– професійне покликання – 36</li> <li>– психолога – 20, 50</li> </ul>	<p>Психологія творчості</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– креативність – 24</li> <li>– творча діяльність – 24</li> </ul> <p>Психологія часу – 16</p> <p>Рефлексія – 7, 28</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– освітніх викликів – 49</li> </ul> <p>Самодіяльність</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– споживання – 47</li> </ul> <p>Самооцінка – 1</p> <p>Самореалізація – 3</p> <p>Саморозвиток – 20</p> <p>Самосвідомість</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– етнічна – 33</li> </ul> <p>Свідомість – 6</p> <p>Світогляд</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– духовний – 12</li> </ul> <p>Словесні асоціації</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– психолінгвістичні індикатори – 22</li> <li>– словарна продуктивність – 22</li> </ul> <p>Соціалізація – 2,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– громадянське суспільство – 39</li> <li>– дитяче співтовариство – 35</li> <li>– середовище – 17</li> <li>– сучасні концептуальні підходи – 44</li> </ul> <p>Спілкування</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– діалогічне – 2</li> <li>– міжнаціональне – 19</li> <li>– міжособистісна взаємодія – 9</li> <li>– міжособистісні конфлікти – 55</li> <li>– типи взаємодії – 41</li> <li>– толерантне – 26</li> </ul> <p>Ставлення</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінювальне – 1</li> </ul>
--	---

<p>Стани – депресивні – 5</p> <p>Темперамент – система властивостей індивідуальності – 37</p> <p>Теорія особистості – архетипів (за К. Юнгом) – 6 – багатовимірні (за В.Ф. Моргуном) – 8, 9, 18, 19, 21, 29, 31, 47, 49, 50, 52 – вчинкова (за В.А. Роменцем) – 29 – генетико-моделююча (за С.Д. Максименком) – 5, 8, 12, 13, 18, 20, 22, 25, 26, 29, 35, 46, 49, 50, 54, 55 – діяльнісна (за О.М. Леонтьєвим) – 29 – духовно-світоглядна (за Н.І. Жигайло) – 12 – духовно-ціннісна (за І.Д. Бехом) – 3 – індивідуальна психологія (за А. Адлером) – 43 – культурно-психологічна (за В.В. Рибалкою) – 39 – становлення суб`єкта саморозвитку (за С.Б. Кузіковою) – 20 – установки (за Д.М. Узнадзе) – 29</p>	<p>Школа – комплектування класів – 51 – навчально-виховний комплекс – 23 – наукова психологічна – 52, 53 – нова українська – 55 – повного дня – 23</p> <p>Юнг Карл – 6</p> <p>«Я» – образ психолога – 50 – образ фахівця – 52 – позиція – 43 – як природний механізм особистості – 30</p>
--	---

*Наукове видання*

**БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:  
ТЕОРІЯ, ПСИХОДІАГНОСТИКА,  
КОРЕКЦІЯ**

Збірник наукових праць

Відповідальний за випуск *В. Ф. Моргун*

Технічний редактор *І. М. Ковальова*

Дизайн та верстка *О. М. Наріжна*

Підписано до друку 3.07.2017 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Ум.-друк. арк. 19,18. Обл.-вид. арк. 17,36.