

Існує ще один аспект методики викладання, який вимагає психологічного аналізу процесу мововиробництва (практичного користування іноземною мовою) іноземною мовою, де важливо відзначити, що тимчасове розгортання здійснюється одночасно на різних рівнях мовного повідомлення, як на рівні цілого вислову, так і його частин в середині окремого речення.

Природно, виникає питання, що уявляє собою фаза смислотворення в процесі формування і формулювання думки? Яка її функція у цьому процесі? Можна вважати, що весь формуючий рівень, і особливо фаза смислотворення, можуть бути співвідносні з процесом програмування мовного вислову. Відомо, що початковим моментом програмування є задум. "Задум" не рівнозначний "програми", він хоча і є найголовнішим, але є лише однією складовою всього смислотворчого рівня. Програма може розглядатися як динамічне утворення, що склалося в процесі розгортання задуму у просторово-часовій схемі. При цьому сам задум визначається метою, що закладена у мотиві мовної дії.

Іншими словами, програма є більш широким поняттям, ніж задум, але більш вузьким, ніж поняття формуючого рівня, бо формуючий рівень, на базі формулювання, включає лексичне, програмовано-артикуляційне та граматичне оформлення вислову. Програма розкриває "задум" в його початковому виявленні. Вона об'єднує в собі відповідь на питання, що саме сказати, в якій послідовності і яким чином це сказати.

Смислотворюючий підрівень, як вже зазначалось, є тільки першою фазою формуючого рівня мововиробництва. В нормі смислотворча і формуюча фази є монолітні. Ця єдність двох фаз визначається нерозривністю мислення й мови, слова й поняття. Монолітність передбачає, що актуалізація понятійного поля вже сама по собі актуалізує і його вербальний (словесний) вираз, як в акустичному (слуховому), так і в моторному образі.

Актуалізований у пам'яті мовнорухомого аналізатора слухо-моторний образ слова вже сам по собі є програмою для послідовності артикуляційних рухів. Актуалізація ж схеми часової розгортки здійснюється не інакше, як за правилами синтаксису даної мови.

Говорячи про єдність смисловотворчої і формулюючої фаз у плані предикації, можна сказати, що перша фаза може бути подібна пристрою, що програмує граматичне оформлення згорнутих опорних форм слів, а друга є власне граматичним розгортанням вислову (чи граматичним структуруванням, у вузькому розумінні цього слова). Звичайно, в будь-якій із схем породження

мовлення підкреслюється важливість граматично-синтаксичного оформлення думки. Однак відзначимо, що на фазі формулювання відбувається органічне об'єднання номінації й предикації. При цьому одночасно включаються дві основні мовні операції: операція вибору (вибору) слів і операція розміщення слів.

**Висновки.** Таким чином, ми приходимо до висновку, що формуючий рівень мовного виробництва, що здійснюється за фазами смислотворення та формулювання, одночасно актуалізує механізм вибору слів, механізм часової розгортки та артикуляційну програму, остання з яких безпосередньо і реалізує (об'єктивує) задум і процес формування й формулювання думки через мову.

Функціональна психологічна схема породження мовного вислову чітко і однозначно визначає провідну роль потреби – предмета, – тобто мотиву та комунікативного наміру в цьому процесі. Якщо в процесі навчання спілкуванню іноземною мовою студенти не відчувають потреби говорити, то це не створює готовності, що, в свою чергу, ускладнює формування мовної установки та актуалізацію іноземних засобів.

Якщо студент під час вивчення іноземної мови не має чіткого комунікативного наміру, то він не зможе здійснити адекватної ситуації, смислове членування фрази. Іншими словами, він, не регулюючи спілкування, не здійснює його.

**Перспективи подальших досліджень.** Отже, наші міркування можуть послужити поштовхом викладачам іноземної мови у переосмисленні основ методики викладання іноземних мов, насамперед на неспеціальних факультетах (при засвоєнні понятійно-термінологічного апарату).

Викладені теоретичні і практичні дослідження створюють ґрунтовні підстави для вдосконалення навчального процесу у напрямку формування усномовленнєвої комунікації студентів на загальні і фахові теми.

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М., 1969. – 279 с. 2. Бурлаков М. А. Методика обучения лексике иностранного языка / М. А. Бурлаков. – К.: Вища школа, 1983. – 93 с. 3. Горелов Б. Н. О связи "знак – представление" в психологическом эксперименте / Б. Н. Горелов. – М., 1985. 4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. 5. Кобков В. П. О выполнении некоторых основных требований психологии и педагогики к процессу обучения иностранному языку / В. П. Кобков // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1964. 6. Van Ek J. The Threshold Level / J. Van Ek, L. G. Alexander // The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford: 1981. – 251 p.

Надійшла до редколегії

Г. Радчук, д-р психол. наук, доц.

## ФЕНОМЕН ВІДЧУЖЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення феномену відчуження, який характерний для сучасної освіти. Обґрунтовано, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технології діяльності майбутнього фахівця. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Показано, що вирішення проблеми відчуження сучасної освіти пов'язане з необхідністю реалізації ціннісно-смислового підходу.*

*The article deals with a problem of theoretical comprehension of alienation phenomenon that is a characteristic feature of modern education. The author argues that there has been a drastic narrowing of sense area of scientific and pedagogical reflection on a theoretical level. The attention is drawn to production of a certain amount of knowledge, set social behavior pattern and methods of future professional activity. Thus education lacks humanitarian point of view. The author sees a solution of modern education alienation issue in realization of value and sense approach.*

**Постановка проблеми.** Сутність становлення особистості через присвоєння суспільного досвіду не зводиться до простого його пізнання і розуміння. Необхідне таке засвоєння, коли норми, зразки, ідеали стають мотивами поведінки і діяльності людини. Саме тому прилучення до світу, засвоєння соціального досвіду в процесі освіти не може мати зовнішній нав'язаний характер. Людина як частина світу повинна внутрішньо при-

йняти цей світ, зрозуміти його і розвиватися разом з ним. Проте зазвичай цього не відбувається, і те, що людина вивчає у школі (середній, вищій), і те, чого від неї вимагає життя, професія, співпадають далеко не завжди, породжуючи феномен відчуження.

За Е. Фроммом, будь-яку освітню парадигму можна співвіднести з одним із модусів людського існування – "бути" чи "мати". Модус "мати" передбачає зміну зовні-

шніх щодо людини обставин і відчужену активність, спрямовану на зміну цих обставин заради оволодіння речами, нестримного споживання їх, влади над ними. Володіння – це ще і ставлення людини до свого внутрішнього світу як до предметного. В освіті це відтворюється як спрямованість на те, щоб "мати більше знань", адже збагачений знаннями має більше шансів збагатитися речами. Споживання знань, за Е. Фроммом, насправді, виявляється порожнім заняттям, оскільки тут відсутня внутрішня активність [11]. Оскільки в даний час в освіті переважає модус "мати" з його орієнтаціями споживання та відчуження, тому важливо осмислити ці негативні тенденції, для того щоб відновити у правах цінності, способи і форми практик модусу "бути".

**Результати теоретичного аналізу.** Проблемою відчуження людини у різний час займалися Г. С. Батищев, В. С. Біблер, Г. Гегель, Т. Гоббс, Е. В. Ільєнков, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр та ін. Велику увагу вони приділили категоріальному аналізу поняття відчуження, проблемі ґенези відчуження, а також опису та аналізу наслідків цього явища для суспільства та індивіда. Водночас ця проблема одержала певне відображення у психолого-педагогічній літературі. До неї зверталися Є. В. Бондаревська, А. О. Вербицький, Т. Д. Дубовицька, М. Г. Зотов, І. О. Колесникова, С. В. Кульневич, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, В. О. Сластенін, Є. М. Шиянов та ін.

У психологічному словнику відчуження визначається як прояв таких життєвих стосунків суб'єкта зі світом, коли продукти його діяльності, він сам, а також інші індивіди і соціальні групи, будучи носіями певних норм, установок і цінностей, усвідомлюються як протилежні йому самому (від несхожості до неприйняття і ворожості).

Аналізуючи кризу сучасної освіти, Ю. В. Сенько вказує на такі типи відчуження: відчуження учня від учителя, учня від школи, школи від суспільства, учителя і учнів – від їх власних домагань і прагнень [7]. Т. Д. Дубовицька конкретизує означені типи, доповнюючи їх, а саме: 1) відчуження знакового увявлення дійсності у вигляді навчальних текстів від самої дійсності; 2) відчуження засвоюваного соціального досвіду від діяльності учня (студента); 3) відчуження засвоюваного соціального досвіду від особистості учня (студента); 4) відчуження учителя (викладача) від учня (студента) [3].

Цілісний предметний і соціальний світ, зауважує А. О. Вербицький, роздроблюється у змісті навчання на десятки навчальних предметів і представлений у вигляді абстрактних знакових систем [2]. У результаті навчання студент повинен засвоїти відчужений соціальний досвід, який називається змістом освіти і представлений у навчальних планах, програмах, підручниках, навчально-методичній літературі.

Аналіз педагогічної практики свідчить також про серйозну деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється у втраті ціннісно-смилових векторів, орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипів, відчуженні викладача від педагогічної роботи, студентів тощо.

Орієнтація ж на гуманістичну парадигму в освіті перш за все передбачає зміну характеру взаємостосунків викладача і студента: стратегія впливу замінюється стратегією взаємодії. Проте у традиційній освіті активна, самостійна позиція студентів не завжди приймається педагогом. Навіть самі студенти настільки звикають до авторитарного стилю спілкування, що, коли викладач пробує встановити з ними партнерські стосунки, вони часто сприймають це як професійну слабкість викладача.

Наразі можна констатувати, що у психологічній науці існують деякі напрацювання, котрі дозволяють зрозуміти підходи до вирішення проблеми відчуження в освіті.

Сучасні психологічні дослідження доводять, що у сприйманні навчальної інформації важливого значення набуває такий чинник, як особистісний смисл, врахування якого має першочергове значення у практиці освіти. Заслуга С. Л. Рубінштейна і О. М. Леонтьєва в тому, що вони заклали основу психологічного розуміння діяльності, двоїстості її природи, що включає поняття "значення", через які особистість прилучається до найглибших пластів соціального досвіду людства, і поняття "смисли", що породжують індивідуальне буття особистості у світі.

Розглядаючи проблему співвідношення значення і смислу, О. М. Леонтьєв виокремлює два завдання, у результаті вирішення яких формується свідомість:

1) завдання пізнання реальності (що це є ?);

2) завдання на смисл, на відкриття смислу (що це є для мене?).

Останнє завдання, тобто "завдання на смисл", є найважчим. Це "завдання на життя" [5, с. 184].

Уся традиційна практика навчання і виховання спрямована на прилучення особистості до значень. Утім, можна розуміти, володіти значенням, знати значення, але воно буде недостатньо регулювати життєві процеси. Найсильнішим регулятором є те, що О. М. Леонтьєв називає "особистісним смислом". При цьому особистісний смисл виступає як переживання суб'єктивної значущості предмету, дії або події, що опинились у полі дії провідного мотиву. Саме смисл визначає місце об'єкта або явища у життєдіяльності суб'єкта [5].

Смисл – поняття, яке широко використовується в гуманітарних науках, є дуже багатозначним (О. Г. Асмолов, О. В. Запорожець, Б. В. Зейгарник, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, О. К. Тихомиров, В. Франкл та ін.) У контексті нашого дослідження ми будемо мати на увазі особистісний смисл, який "є формою пізнання суб'єктом його життєвих смислів, відображення їх у свідомості. Особистісний смисл об'єктів, явищ і подій, які відображаються у свідомості суб'єкта, презентуються йому через емоційне забарвлення образів або їх структурної трансформації... Цим, проте, свідомість лише виділяє і підкреслює те, що значуще для суб'єкта, і ставить перед ним завдання на смисл, на усвідомлення того, яке конкретно місце в його житті займають відповідні об'єкти або події, з якими мотивами, потребами і цінностями суб'єкта вони пов'язані і як саме. Відповідь на це запитання, вирішення цього завдання вимагає внутрішньої діяльності осмислення" [6, с. 59-60].

Для В. Франкла смисл у своєму граничному вираженні – це сенс людської діяльності як такої, в елементарному ж – смисл будь-якого моменту життя, будь-якої життєвої ситуації конкретної людини. "Немає такої ситуації, в якій нам би не була представлена життям можливість знайти смисл, і немає такої людини, для якої життя не тримало б напоготові яку-небудь справу" [10, с. 40]. Інакше кажучи, "світ людини" – це одночасно і "світ смислу", особливий вимір людського життя. В. Франкл називає смисл трансуб'єктивним, підкреслюючи, що смисл не створюється людиною, а знаходиться нею. На відміну від буття, яке просто є, смисл виконує щодо буття функцію управління ним. Тим самим категорія смислу виступає як засіб динамічного тлумачення людського буття. Автор виокремлює особливе фундаментальне, екзистенціальне прагнення – прагнення до смислу, без якого людини не може бути і залишатися людиною як такою. За В. Франклом, людина несе відповідальність за здійснення смислу і реалізацію цінностей. Таким чином, він стверджує значущість ціннісно-смилового першопочатку людського буття [10].

В. Франкл постійно підкреслює думку про те, що смисли і цінності не можна передати, на них не можна

вказати, їх не можна навчити, вони повинні бути пережиті. Тому основне завдання освіти – створити умови для здійснення такого переживання. Пошук смислу – це така робота душі, яка веде до зміни самої особистості людини: сприяє особистісній зрілості, формуванню людини аксіологічно орієнтованої. О. М. Леонтьєв так само підкреслює, що смислутворення – це одна з найделікатніших особистісних функцій людини [5]. Осмислені знання ніби оволодівають особистістю, забезпечують стійкість її життєвого простору, їх не можна задати ззовні без участі самої особистості.

Досліджуючи процес професійної підготовки студентів, Т. Д. Дубовицька звертає увагу на те, що навчання передбачає поряд з передачею значень також і передачу смислів [3]. Значення (інформацію) можна транслятувати студентам різними способами – за допомогою лекцій, книг, комп'ютерів тощо. На відміну від цього, зазначає автор, повноцінна трансляція смислів у процесі навчання неможлива у відриві від реальної людської діяльності і вчинків. Т. Д. Дубовицька виокремлює певні особливості співвідношення смислу і значення, що можуть викликати слова і дії викладача у студентів: 1) не мати взагалі ніякого смислу; 2) мати лише об'єктивне значення, але не вбачати в них ніякого смислу для себе особисто; 3) мати об'єктивне значення і суб'єктивний смисл, тобто адекватно сприймати об'єктивне, соціальне значення і усвідомлювати, переживати їх особистісну значущість [3].

О. С. Сухоруков звертає увагу на два види діяльності: предметно-поняттєву діяльність, системотвірним чинником якої є значення, і смислову, де системотвірними чинниками виступають смисли. Перша розгортається за "предметною" і "поняттєвою" логікою, друга – за "смисловою" [9]. У психології традиційно досліджуються, на думку О. С. Сухорукова, предметно-поняттєва діяльність, а у дослідженні смислової діяльності і закономірностей розвитку смислової сфери особистості робляться лише перші кроки.

Можна констатувати, що в умовах традиційної освітньої парадигми викладач актуалізує, в основному, предметні значення у формі навчальної інформації і діяльність розгортається як предметно-поняттєва. Практика показує, що уявлення більшості студентів про навчання полягає у наступному: виконувати завдання, отримувати оцінки, готуватися до семінарських та практичних занять. Освіта такого типу є віртуальною. Усі атрибути збережені, але немає основного – осмислення. Очевидно, що сума вивченого і перевіреного не може бути цілісним знанням, оскільки не встановлюються зв'язки, інформація не має емоційного відгуку, не співвідноситься з власним життєвим контекстом, немає усього того, що оживляє цю інформацію, робить її "живим знанням" (В. П. Зінченко). Такий студент живе від завдання до відповіді на заняттях, накопичуючи відчужену від його власного життя інформацію. Для того, щоб навчання набуло особистісного смислу, необхідна особлива організація освітнього процесу, яка враховує суб'єктивну реальність, внутрішній контекст самого студента, особистісну значущість для нього змісту і самого процесу освіти.

Таким чином, смисли не можуть бути повідомлені студентам у готовому вигляді, дані ззовні. І. П. Смирнов зазначає: "У процесі навчання ніхто не може зрозуміти що-небудь за іншого або замість іншого. І справа тут не в тому, що кожен розуміє все по-своєму. Звичайно, існують деякі загальні структури розуміння, але вони вводяться у дію не інакше, як на основі індивідуального досвіду, освіти, способу життя, культури. Інакше кажучи, освіта не може бути нав'язана ззовні, вона вимагає внутрішньої самоорганізації" [8, с. 7].

Діалектика освіти виражається не в якомусь закінченому знанні індивіда, а насамперед у відкритості для розвитку та самотворення. Властива людині відкритість, спрямованість на когось чи на щось приводить її до пошуку сенсу свого існування. Принцип відкритості – один з основних принципів пізнання. Відкрите пізнання – це і теоретичне, і емпіричне, і раціональне, і чуттєве, і розумом, і серцем, і інтуїтивне, і раціонально обґрунтоване на базі масиву авторитетних даних.

Справді, в умовах переходу до інформаційного суспільства, коли "інформації стає все більше, а смислу все менше" (Ж. Бодрійар), завдання освіти полягає у створенні умов для реалізації прагнення людини до смислу, його виявлення та осягнення. У цьому випадку мова іде перш за все не просто про пристосування до існуючого соціального досвіду, відтворення знань, а про вироблення в процесі освіти особистісної екзистенціальної позиції.

Тому відчуження можна трактувати як утрату індивідом суб'єктності у спілкуванні зі значущими іншими, як переживання неможливості володіти справжньою свободою самоздійснення.

Актуальність вищезазначених тез примножується у зв'язку із соціокультурною кризою нашого суспільства, розпадом звичної системи цінностей, зміною стереотипів побудови професійної кар'єри і професійного розвитку. Аналіз реальної практики вищої професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що приводить до деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної особистості, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього, безпорадність і спустошеність.

У цьому зв'язку надзвичайно гостро стоїть проблема вищої професійної освіти фахівців гуманітарної сфери, до яких ставляться серйозні вимоги щодо моральних якостей та розвитку ціннісних настанов. Теоретичний аналіз психологічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що на сьогоднішній день подібні дослідження нечисленні, водночас фрагментарні та не систематизовані.

Вища педагогічна освіта, зауважує М. С. Каган, орієнтується перш за все "на підготовку "вчителя-предметника", який володіє більш-менш ефективною методикою навчання основ своєї науки, а не "вчителя-художника", котрий покликаний формувати Людину як цілісну та унікальну Особистість, що відповідає запитам нового історичного типу культури XXI століття" [4, с. 229-230]. Аналізуючи процес підготовки студентів-психологів, Г. М. Бреслав ставить логічне запитання, яким чином можна прилучитися "до цінностей "недирективної психології" у достатньо жорсткій моделі професійного навчання, яка все-таки ближча до ідеології "підготовки", а не "освіти" [1, с. 252].

**Висновки.** Таким чином, можна констатувати, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технологій діяльності майбутнього фахівця. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Розмова про якість навчання часто зводиться до рівня засвоєння спеціальних знань та оволодіння професійними навичками. Вищі навчальні заклади все більше схильються до прагматичного навчання, підготовки професіоналів-функціонерів.

Отже, нерозробленість філософсько-методологічних засад сучасної вищої освіти, недостатнє розуміння сутнісних аспектів освітнього процесу призводить до орієнтації на формальні, технологічні моменти, до надмірного захоплення підрахунком балів, кредитів, вихолощує сам ціннісний зміст освіти.

Підсумовуючи, варто зазначити, що вирішення проблеми відчуження в освіті пов'язане з необхідністю реалізації ціннісно-смыслового підходу. Можна стверджувати, що освіта на особистісному рівні – це смыслове, суб'єктне сприймання реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує утворення наперед заданого смислу. Адаже особистість розвивається не лише завдяки процесам і діяльностям, що актуалізуються змістом дисциплін, котрі вивчаються, їх об'єктивним значенням, а насамперед тими суб'єктивними смислами, що відкриваються студентам у процесі їх вивчення.

1. Бреслав Г. М. Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии / Г. М. Бреслав // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М.: Смысл, 1997. – С. 249-256. 2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с. 3. Дубовицкая Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход / Дис. ... доктора психол. наук:

19.00.07 / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая. – М., 2004. – 352 с. 4. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212-245. 5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев; Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с. 6. Леонтьев Д. А. Осмысленность искусства / Д. А. Леонтьев // Искусство и эмоции: Материалы международного научного симпозиума / [под ред. Л. Я. Дорфмана, Д. А. Леонтьева, В. М. Петрова, В. А. Созина]. – Пермь: Пермский госуд. институт культуры, 1991. – С. 57-71. 7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 240 с. 8. Смирнов И. П. Синергетика открытого профессионального образования / И. П. Смирнов // Мир образования – образования в мире. – 2002. – № 4. – С. 3-17. 9. Сухоруков А. С. К проблеме отношения общей психологии и методологического движения: "значение" и "смысл" как системообразующие уровни деятельности / А. С. Сухоруков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1998. – № 1. – С. 3-7. 10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с. 11. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.

Надійшла до редколегії

Л. Сердюк, докторант

## ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*У статті розглядаються особливості впливу системи цінностей та особистісних факторів на самореалізацію студентів в інтегрованому освітньому середовищі.*

*The features of system values' development, which are inherent for high school students, are considered in the article.*

Проблема інтеграції людей з обмеженими можливостями в освітнє середовище, базуючись на принципі "рівний – рівному", гостро постає перед сучасним суспільством. Для забезпечення дієвої програми комплексної психолого-педагогічної підтримки всіх учасників навчального процесу інклюзивної освіти, відповідно необхідне комплексне психологічне дослідження факторів та перешкод особистісної самореалізації.

Актуальність даного дослідження визначається практичною необхідністю у визначенні факторів внутрішньої рівноваги і розвитку особистості, важливих умов ефективності і успішності професійного становлення та майбутньої професійної діяльності, що вимагає реалізації власних можливостей та сприяє адекватній соціальній поведінці та самореалізації особистості.

Самореалізація особистості в освіті – один із етапів розвитку і становлення особистості. Розвиток готовності особистості до самореалізації, як прояву задатків і можливостей, пов'язана з гуманістично орієнтованою освітою, цілісним підходом до розвитку особистості. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу.

Самореалізація є не що інше, як перехід можливості в дійсність, таким чином, самореалізація є форма, у якій людина забезпечує власний розвиток, саморозвиток є підстава стійкості людини як складної, але цілісної психологічної системи, що само організується (Клочко, Галажинський).

Самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація, самовизначення особистості, як і інші "само-" (саморух, самодетермінація та ін.), є факти, які проявляються реально і повсюдно. У психології вони зафіксовані й описані, але в достатній мірі не пояснені. Справа в тому, що "само" припускає дещо, що виходить із внутрішнього, дещо самопричинне, спонукуване і регульоване зсередини.

Згідно з К. Роджерсом, розвиватися в напрямку до самореалізації може людина тільки самостійно, ніхто не може в цьому напрямку її штовхати. Проте, при цьому повинні бути наявні принципово важливі умови, у яких

відбувається становлення особистості людини. Найважливішими психологічними характеристиками людини є ступінь активності її власних зусиль, спрямованих на подолання життєвих труднощів, почуття особистої відповідальності за події, що з нею відбуваються [7; 8]. Актуального значення ці характеристики набувають у ході соціальної адаптації до мінливих умов сучасного життя. Особлива роль у динамізмі соціальних умов (як сприятливих, так і небажаних) належить студентській молоді. Несприятливими факторами є виключеність з активного життя, пасивність, несамостійність, інфантильність молодих людей, пріоритет матеріальних та вузько прагматичних цінностей і т. д.

В якості самостійної проблеми психології можна виділити проблему бар'єрів самореалізації. Що перешкоджає людині стати досконалішою, досягати значимих результатів у житті шляхом прийняття та зміни себе?

Серед найсуттєвіших бар'єрів самореалізації (перешкод) можна виділити наступні:

- нездатність стати суб'єктом власного саморозвитку (роль такого суб'єкта виконують інші);
- нерозвинутість здібностей до самопізнання – нечіткість уявлень про себе призводить до неадекватної постановки цілей;
- не сформованість механізмів саморозвитку: неприйняття себе, неправильні уявлення про власні перективи та ін.;
- стереотипи та установки, пов'язані із неадекватною значимістю інших людей тощо.

Розуміючи, що етап навчання у ВНЗ, є важливим етапом соціалізації особистості, глибоко пов'язаний із процесами саморозвитку особистості, особистісної самореалізації, цей етап припускає створення умов для ефективного розв'язання освітніх завдань.

Роль діяльності в розвитку особистості розкривається у багатьох роботах, насамперед, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, В. І. Слободчикова та ін. Змістом освіти як і будь-якого іншого виду діяльності є створення духовних і матеріальних цінностей [18]. Однією із провідних тенденцій