

ОСОБИСТІТЬ
У КОНТЕКСТІ
МОРАЛЬНОГО ТА
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ – 2019

УДК 159.923.5
О-75

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол №9 від 31 жовтня 2019 р.)*

Рецензенти:

Я. О. Гошовський, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

О. М. Кікінежді, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

О. В. Камінська, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

О-75 Особистість у контексті морального та професійного зростання: монографія / за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. – Київ : «Центр учбової літератури», 2019. – 192 с.

ISBN 978-611-01-1693-0

Моральність особистості неможлива без усвідомлення і прийняття концепту «гідність». У книзі розкривається сутність цієї моральної цінності, її розвиток та врахування у процесі соціальної взаємодії.

Окрема інформаційна лінія у контексті морального становлення особистості присвячена аналізу конструктивно-деструктивного впливу молодіжного субкультурального простору на особистісний розвиток у період підліткового віку.

Проблематика особистісного становлення у процесі професійної життєдіяльності подана через ідеї розвитку психологічної культури вчителя як особи, що стоїть у витоків духовного розвитку майбутніх поколінь. У книзі піднімаються питання щодо сучасних проблем зайнятості та наслідків, які вони породжують; обговорюються особливості особистісних трансформацій під впливом професійного функціонування. Для обговорення виокремлюються питання розвитку соціального інтелекту як предиктора успішної реалізації завдань соціальної взаємодії у процесі професійної педагогічної діяльності; висвітлюються питання нових стратегій фасилітативної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

УДК 159.923.5

ISBN 978-611-01-1693-0

© Авторський колектив, 2019
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
----------------------------	---

МОРАЛЬНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	6
---	---

Павелків Роман

ДИТЯЧА ПРОСОЦІАЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЧНИЙ АСПЕКТ	22
--	----

Корчакова Наталія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	40
--	----

Кулакова Лариса, Кулаков Руслан

КОНСТРУКТИВНО-ДЕСТРУКТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР	56
--	----

Павелків Віталій

ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ ОСОБИСТОСТІ	73
---	----

Рудюк Олег

ПРОФЕСІЙНА АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ	89
--	----

Примачок Людмила

ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ	105
--	-----

Созонюк Ольга

РЕПРЕЗЕНТАТИВНИЙ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА	123
---	-----

Івашкевич Едуард, Яцюрник Алла

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ	140
--	-----

Хупавцева Наталія

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПАРАДИГМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	156
---	-----

Михальчук Наталія, Івашкевич Ернест

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	172
---	-----

*Багато величного є на землі,
але немає нічого більш великого, ніж людина*

Софокл

ПЕРЕДМОВА

У безмежному просторі наукового пізнання, питанням розвитку людської самості належить одне із чільних місць. Продовжуючи вивчати світовий простір, люди завжди повертаються до себе самих, прагнучи пізнати свою сутність, закони розвитку, динаміку процесів, унікальність і неповторність свого буття. У книзі пропонуються для розгляду дві важливі лінії особистісного становлення: розвиток моральної сфери особистості та питання її професійного життя й самореалізації.

Моральний ракурс презентований матеріалами, які розкривають онтогенетичні аспекти унікальної сфери психіки людини – її моральної сфери. Обговорюються закономірності вікового становлення морального самопізнання й оцінювання, виникнення і функціонування механізмів моральної рефлексії та моральної поведінки. Особлива увага в роботі зосереджується на розкритті мотивів унікальної поведінкової стратегії – готовності діяти на Благо інших людей чи спільнот, яка дістала назву «просоціальна поведінка». Увазі пропонуються цікаві матеріали щодо поєднання егоїстичного і морально-альтруїстичного контекстів особистісних самовиявів, обговорюються питання парадоксального поєднання репутаційно-презентаційних устремлінь дітей з проявами емпатійної уваги до потреб іншої людини, її станів та намірів.

Моральність особистості неможлива без усвідомлення і прийняття концепту «гідність». У книзі розкривається сутність цієї моральної цінності, її розвиток та врахування у процесі соціальної взаємодії.

Окрема інформаційна лінія у контексті морального становлення особистості присвячена аналізу конструктивно-деструктивного впливу молодіжного субкультурального простору на особистісний розвиток у період підліткового віку.

Проблематика особистісного становлення у процесі професійної життєдіяльності подана через ідеї розвитку психологічної культури вчителя як особи, що стоїть у витоків духовного розвитку майбутніх поколінь. У книзі піднімаються питання щодо сучасних проблем зайнятості та наслідків, які вони породжують; обговорюються особливості

особистісних трансформацій під впливом професійного функціонування. Для обговорення виокремлюються питання розвитку соціального інтелекту як предиктора успішної реалізації завдань соціальної взаємодії у процесі професійної педагогічної діяльності; висвітлюються питання нових стратегій фасилітативної взаємодії у професійній діяльності вчителя.

Монографія підготовлена творчою групою науковців, до складу якої увійшли: д. психол. наук Р. В. Павелків, д. психол. наук Н. В. Корчакова, д. психол. наук Е. З. Івашкевич, д. психол. наук Н. О. Михальчук, канд. психол. наук О. М. Созонюк, канд. психол. наук Р. С. Кулаков, канд. психол. наук Л. М. Кулакова, канд. психол. наук В. Р. Павелків, канд. психол. наук Е. Е. Івашкевич, канд. психол. наук О. В. Рудюк, канд. психол. наук Н. О. Хупавцева, канд. психол. наук А. О. Яцюрник, канд. пед. наук А. Л. Примачок. Передмова підготовлена канд. пед. наук В. І. Безлюдною.

МОРАЛЬНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Павелків Роман

ОНТОГЕНЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Бурхливе, нестабільне сьогодення загострює увагу до питань морального становлення особистості. Науковий аналіз питань гармонізації соціальних процесів належить до магістральних напрямів психологічного пізнання. Життя людини у соціумі, її входження у світ складних, багатогранних зв'язків може відбуватися лише за умови врахуванням об'єктивних законів співжиття, узгодження інтересів людини і суспільства, потреб кожного його члена, особливостей соціалізації наступного покоління. Ці функції покликана здійснити моральна свідомість особистості, унікальний елемент людської психіки, який найповнішим чином відображає соціальне ество людини. Сучасна соціально-психологічна атмосфера у суспільстві обумовлює виникнення ряду проблем, які пов'язані із моральною сферою підростаючого покоління. Важливість цієї проблеми обумовлена рядом причин. По-перше, розвиток моральної сфери – основа особистісного розквіту. В умовах сьогодення формування моральної позиції особистості вимагає від психологів та педагогів застосування ефективних форм та засобів психологічного впливу на дитину. По-друге, об'єктивне відображення процесу гуманізації суспільства основною складовою якого є моральність, потребує розробки нових програм формування індивідуальної моральної свідомості. Тому особливої актуальності сьогодні для науки і практики набуває аналіз вікових аспектів розвитку моральної свідомості та самосвідомості.

З точки зору соціальних законів, мораль розглядається як необхідна умова існування і розвитку суспільства, сформовано розуміння необхідності моральної поведінки людини задля збереження суспільного порядку, соціальної стабільності, справедливості. З психологічних позицій, моральна свідомість розцінюється як необхідна основа та наслідок процесу соціалізації, що забезпечує життя людини в соціальному оточенні. У розумінні джерела моралі виокремлюють дві лінії: як регулятивного правила і як ціннісно-мотиваційного ставлення до буття. Ці лінії знаходять певні кореляти в психологічних структурах діяльності і свідомості особистості.

Мораль формує загальні вимоги до людини, до її поведінки, стосунків з іншими людьми і суспільства в цілому, але при цьому обов'язковою умовою ставить добровільність прийняття цих вимог особистістю. За логікою моралі, особистість повинна виконувати вимоги не через те, що цього вимагає суспільство, а тому, що вона усвідомлює цю необхідність і діє вільно. У такому випадку актуалізується психологічний аспект моралі.

Моральність – це спосіб саморегуляції і спосіб упорядкування міжособистісних стосунків, в основі якого лежить уявлення про цінності. При цьому необхідно враховувати певну відмінність цього поняття у філософському і психологічному трактуванні. У філософському розумінні цінність лише позитивне значення, у той час як з психологічної точки зору, не завжди вдається жорстко дотриматися цього визначення, оскільки за цих умов неможливо розглянути багатогранності людських позицій, індивідуальні варіанти розвитку моральної компетентності. Мораль соціальна, але власне соціальні і культурні засоби управління поведінки розділені. Людина може виокремити себе із соціуму і керувати собою. Моральність – це не просто спосіб соціальної регуляції і саморегуляції, а швидше спосіб культурної і особистісної саморегуляції. Моральна свідомість опосередковується ціннісними уявленнями, нормами і зразками, які відпрацьовуються у суспільстві.

Центральними ланками індивідуальної моралі особистості є моральна свідомість та самосвідомість. Саме такі ціннісні конструкти визначають гуманістичне спрямування поведінки людини в соціальному середовищі, її ставлення до суспільної моралі, формування моральної поведінки. Тому, зважаючи на регулятивно-детерміністську теорію, відомий український психолог В. Т. Циба зазначає, що за умови створення у свідомості особистості цінності-моделі з високою суспільною значущістю, її реалізація і впровадження у життя набуває «стратегічного характеру, проявляється як соціогенна потреба у досягненні задуму з наступною самоактуалізацією і стає для неї сенсом життя» [152, с. 339].

Моральна свідомість і самосвідомість не даються від народження. Вищі регулюючі системи, до яких вони належать, формуються і розвиваються в процесі соціалізації – засвоєння і перетворення індивідом соціально-культурного досвіду.

Засвоєння морально-етичних норм і вимог людського суспільства – провідний лейтмотив формування самосвідомості. Цей процес перш за все розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками в процесі різних видів діяльності. При цьому зазначимо, що провідну роль у

дієвому засвоєнню моральних норм, як не дивно, відіграє взаємодія не з дорослим, а з рівним партнером. У контактах з дорослим у дітей нормативна поведінка мотивується просоціальною мотивацією, яка є лише первинною ланкою на шляху формування моральної позиції особистості. Моральнісне ставлення до іншого – це вияв цікавості до нього та його дій, співчуття та різні форми просоціальної поведінки, яка є не способом самоствердження, а безпосереднім виявом ставлення до партнера по спілкуванню.

Очевидно, що поведінка, спрямована лише на дотримання вимог, є елементарною основою, яка дозволяє індивіду адаптуватись до умов соціуму, але не є дійсно моральнісною. Моральні норми виступають як зовнішні щодо особистості, як такі, що протистоять їй «Я». Саме тому мораль пов'язана з зовнішньою доцільністю. Така поведінка протилежна поведінці моральнісній, яка пов'язана з «цілепокладанням самого індивіда». «Моральність формується разом з особистістю, утворює принцип її буття і є невід'ємною частиною змісту Я індивіда» [8, с. 53]. Моральність є необхідною умовою повноцінного міжособистісного спілкування, коли інший виступає у своїй цілісності і повноті, що дозволяє пережити відчуття спільності з ним, співчувати та допомагати йому.

Особливий інтерес для науки і практики має аналіз *вікових аспектів* проблеми морального становлення особистості. Можна виокремити принаймні дві найважливіші підстави, які зумовлюють необхідність цього підходу. По-перше, моральна сфера належить до надзвичайно складних творень людської психіки. Аналіз її дорослих (але при цьому не завжди зрілих) форм є досить важким питанням. Вивчення генезису моральної свідомості дозволяє простежувати поетапність формування когнітивно-мотиваційних та емоційних основ морального розвитку, закономірності його переходу від більш простих до складних форм.

По-друге, практика роботи з дітьми показує, що розвивальна і розвивально-коригувальна робота з формування моральної поведінки є найбільш ефективною в періоди, що характеризуються високою податливістю до виховних впливів.

Вивчення вікових аспектів морального становлення особистості в психологічній науці започатковане порівняно недавно. Можна констатувати, що на даний час цілісне вивчення цього феномену відсутнє. Останнім часом з'явилися роботи, присвячені аналізу передумов формування моральної свідомості [4; 23], вивченню впливу особистісних характеристик на розвиток моральної компетентності [129], розкриттю

механізмів психічної регуляції моральних аспектів діяльності підлітків [32; 138].

Водночас, загальною особливістю розробки цієї наукової проблеми є спрямування досліджень на окремі аспекти моральної свідомості: вивчення моральних суджень (О. Г. Белякова, Л. І. Божович [28], С. Г. Якобсон [159]), аналіз їх стійкості (Ф. Н. Аванесова, Ю. Бронфенбреннер, Л. С. Славіна); дослідження когнітивно-оцінних механізмів моральної свідомості та самосвідомості (М. І. Заміщак, А. В. Соломатіна, М. А. Чикалов); аналіз рефлексивних механізмів (М. Ю. Махова, Н. М. Пеньковська, Н. О. Яцюк), аналізу психолого-педагогічних детермінант моральних вчинків (О. В. Гудима)

Існують різні підходи до трактування особливостей розвитку особистості дитини. Так, на нашу думку, найглибше процес морального становлення особистості дитини відображено у теоріях Ж. Піаже та Л. Колберга. Зокрема, Ж. Піаже визначав такі стадії морального розвитку особистості:

1. Доопераційна стадія (2-7 років). «Моральний реалізм» – моральним судженням властива відсутність узагальнень. Схильність морального судження до зовнішньої сторони речей. Дотримання букви, а не «духу» закону. Прийняття моральних норм як беззаперечних та недоторканих.

2. Рівень конкретних операцій (7-12 років). Судження мають узагальнений характер і не залежать від конкретної ситуації. Дитина не вважає правило беззаперечним, його можна змінити. Його дотримання засноване на взаємній повазі людей.

3. Стадія формальних операцій (12-15 років). Моральні почуття перетворюються із почуттів індивіда до конкретних людей (ровесників, батьків) у почуття до суспільства в цілому. Мораль – сукупність універсальних законів [120].

Основне завдання, на думку Л. Колберга, полягає у тому, щоб з'ясувати, як відбувається засвоєння дітьми тих чи інших моральних цінностей на різних етапах онтогенезу залежно від соціальних умов.

Лоуренс Колберг стверджував: 1) моральний розвиток дітей здійснюється за певних стадій; 2) кожна стадія характеризується якісними відмінностями; 3) стадії йдуть в певній послідовності, так що ні одна стадія не може бути пропущена, і не існує зворотного руху; 4) якісні особливості стадії – це домінуюча характеристика морального розвитку дитини в цей період, при цьому дитина може демонструвати розуміння моралі відповідно до вже пройдених стадій і часом переходити в своєму розумінні на наступну, більш високу стадію (але не далі). Перехід дитини

на більш високу стадію неможливий без заохочення, навчання або практики. Більш того, діти схильні задіяти вищу з досягнутих до цього часу стадій.

Для того, щоб дитина здійснювала моральні вчинки у складних життєвих ситуаціях, необхідні три умови:

- виникнення складної життєвої ситуації, що потребує морального вибору;
- дана ситуація повинна бути особистісно значимою для людини;
- людина, що опинилась у ситуації морального вибору, повинна бути здатною до морально-вольової саморегуляції.

Вчений визначав такі стадії морального розвитку дітей:

«Доморальному (передконвенціональному) рівню» відповідають перша стадія – дитина слухається, щоб уникнути покарання, і друга стадія – дитина керується егоїстичними міркуваннями взаємної вигоди – слухняність в обмін на якісь конкретні блага і заохочення.

«Конвенціональній моралі» відповідають третя стадія – модель «гарної дитини», яка керується бажанням схвалення з боку оточуючих і сором перед їх осудом, і четверта – настанова на підтримку встановленого порядку соціальної справедливості та фіксованих правил.

«Автономна мораль» переносить моральне рішення всередину особистості. Вона відкривається стадією «5 А» – людина усвідомлює відносність і умовність моральних правил і вимагає їх логічного обґрунтування, вбачаючи в них ідеї корисності. Потім йде стадія «5 В» – релятивізм змінюється визнанням існування якогось вищого закону, що відповідає інтересам більшості. Лише після цього – шоста стадія – формуються стійкі моральні принципи, дотримання яких забезпечується власним сумлінням незалежно від зовнішніх обставин і міркувань.

В останніх працях Л. Колберг ставить питання про існування ще сьомої, вищої стадії, коли моральні цінності є наслідком більш загальних філософських постулатів; однак цієї стадії досягають лише окремі люди. Рівні розвитку моральної сфери у дорослих Л. Колберг не виокремлює. Він вважає, що розвиток моралі як у дитини, так і в дорослого носить спонтанний характер, а тому жодні виміри тут неможливі [78].

Моральне становлення людини являє собою надзвичайно складний і багатогранний процес. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє соціальне середовище. Процес формування моральних якостей особистості відбувається у соціальному середовищі, у його реальних подіях. Розвиток особистості у дитинстві відбувається під впливом різних соціальних факторів.

В. А. Петровський відзначав: «Особистість людини характеризує, перш за все, система відносин, обумовлених її життям у суспільстві» [119, с. 184]. Він зазначав, що якщо людина входить до відносно стабільного соціального середовища, то проходить через три фази розвитку:

1. Адаптація – засвоєння існуючих цінностей і норм, оволодіння засобами і формами діяльності та наслідування інших членів суспільства. Якщо адаптація не відбувається, то формуються якості комфортності, залежності, невпевненості.

2. Індивідуалізація – необхідність «бути таким, як всі». Бажання індивіда до персоналізації, що характеризується пошуком засобів і способів визначення своєї індивідуальності. Якщо виникають труднощі із проходженням другої стадії, то формується негативізм, агресивність, підозрілість. За успішного її проходження формуються такі якості, як гуманність, довіра до людей, справедливість, вимогливість до себе.

3. Інтеграція – протиріччя між бажаннями індивіда бути індивідуальністю, з однієї сторони, і потребою суспільства приймати лише ті індивідуальні особливості, які сприятимуть власному розвитку в групі, з іншої. Людина стає особистістю, коли вона здатна змінити обставини у житті відповідно до своїх цілей і задач, усвідомлено керувати самим собою.

У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів, що приймають участь у формуванні дитини як особистості, їх виховне значення різні. У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років домінує сім'я. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з ровесниками та іншими дорослими людьми. Із вступом до школи відкривається новий потужний канал виховного впливу на особистість дитини через ровесників, учителів, навчальні предмети. Також розширюється сфера контактів із засобами масової інформації, Інтернет мережі і т.ін. Починаючи із підліткового віку велику роль у розвитку особистості відіграє спілкування з ровесниками, друзями, серед яких дитина проводить більшість свого часу. З дорослішанням дитини роль сім'ї у її розвитку поступово зменшується. Натомість збільшується різносторонність виховних впливів на особистість дитини.

У науковій літературі зазвичай вказується на роль сензитивних періодів у інтелектуальному розвитку. Та ми вважаємо за необхідне говорити і про сенситивні періоди у моральному розвитку особистості. Як зазначив Л. С. Виготський: «немає і не може бути іншого критерія для визначення конкретної епохи дитячого розвитку чи періодів, окрім тих

новоутворень, що характеризують сутність кожного віку. Під віковими новоутвореннями слід розуміти той новий тип будови особистості та її діяльності, ті психічні і соціальні зміни, які вперше виникають на даному віковому етапі та які головним чином визначають самосвідомість дитини, її ставлення до дійсності, її внутрішнє та зовнішнє життя, весь процес її розвитку у даний період» [36, с. 117].

Проблемою морального формування особистості і проблема вікової характеристики психічного розвитку дітей на окремих вікових етапах слід вважати ті якості новоутворень, які виникли в процесі розвитку у сфері моральної свідомості, потреб та моральної волі дитини, і які головним чином визначають ту чи іншу міру її готовності до моральної саморегуляції. Звертаючись до проблеми морального розвитку, закономірно виникає запитання: у який період онтогенезу морального розвитку ми вперше можемо говорити про дитину як про суб'єкт моральної діяльності, з якого віку поведінка включає в себе моральну оцінку, коли дитина реально усвідомлено постає перед необхідністю приймати рішення у моральному конфлікті?

Передумовами морального становлення у немовлячому віці виступають потреби дитини у спілкуванні з дорослими, бажання завоювати їх увагу. Дорослий же, у свою чергу, схвалює одні дії немовляти, а за інші – сварить його. Дитина не розуміє суть вимог дорослого, але одразу розрізняє інтонаційні відмінності у голосі, особливості міміки (посмішка), жестів (лагідні обійми) та загального емоційного настрою близького дорослого. Уже протягом першого року життя дитини дорослий застосовує у спілкуванні слова «можна» та «заборонено», підкріплюючи їх виразними засобами. Із спонтанних реакцій дитини виділяються соціально прийнятні зразки поведінки, котрі дорослий фіксує у свідомості малюка. На основі встановлення зв'язку між словом і діями з'являються перші форми просоціальної поведінки. У ранньому дитинстві, як і раніше, ще відсутня регуляція своєї поведінки стосовно інших людей, співвіднесення своїх бажань з бажаннями інших. Виконання вимог дорослих (вказівок, що мають моральне значення) відображає власні мимовільні бажання дитини. Д. Б. Ельконін зазначав, що дитина не розуміє морального змісту вимог дорослого, а прагне зберегти з ним хороші стосунки [157, с. 321].

Важливим моментом розвитку дитини стає поява нового регулятора «потрібно». Розпочинається формування вольових компонентів особистості та вміння стримувати свої бажання. Від дитини вимагається бережливе ставлення до предметів, уміння спілкуватися із однолітками

(не битися, ділитися), дотримання соціальних норм ввічливості (вітатися, слухати дорослого). Розуміння правила і норми у цьому віці ґрунтується на власному досвіді дитини, на безпосередньому усвідомленні негативних та позитивних наслідків дотримання правил.

Загальний розвиток дитини у ранньому дитинстві ґрунтується на високому наслідуванні, зокрема і у сфері морального розвитку. Тому особливо важливим є приклад дорослих. В цілому дитині раннього віку притаманна стихійна моральність. Дорослий спонукає малюка до хороших вчинків, емоційно налаштовує до роздумів над найрізноманітнішими вчинками (вдарив хлопчика – погано, подивись – він плаче, йому боляче, пошкодуй його). Без контролю зі сторони дорослого дитина порушує заборони. Моральні спонукання пов'язані з позитивним ставленням до об'єкта, на який спрямована моральна дія. До кінця раннього віку, якщо дорослий демонструє емоційні зразки поведінки, вірно оцінює вчинки дитини, стимулює позитивні вчинки, мотивує свої вимоги, у дитини можуть формуватися такі моральні якості як бажання допомогти, вміння рахуватися із бажаннями інших, чуйність, доброта. Та все ж ні моральної діяльності, ні порушень моральних норм у ранньому дитинстві ще немає. Адаже норму не можемо вважати порушеною, доки вона не усвідомлюється та не стане інтеріоризованим внутрішнім критерієм.

Основним змістом дошкільного дитинства є вправління у взаємовідносинах світу дорослих, в соціальних ролях. Дошкільник засвоює закони, за якими будується взаємодія людей, тобто норми поведінки. Традиційно виділяються три взаємопов'язані сфери морального розвитку дошкільника: моральна свідомість (розуміння моральних вимог, критеріїв моральної оцінки, знання суджень, уявлень); моральна поведінка (добровільне наслідування норм за відсутності зовнішнього контролю, неприпустимість особистої вигоди); моральні переживання (формування альтруїстичних почуттів, співчуття, сором). Рівні розвитку цих сфер у різних дітей у дошкільному віці відрізняються. Зокрема, більшість дітей знають основні моральні норми, але далеко не всі усвідомлюють причини необхідності їх дотримання, тобто можуть пояснити, чому не можна обманювати, ображати і т.ін.

У дошкільному віці розвиток моральних оцінок, як і раніше, нерозривно пов'язаний з оцінкою дорослих. Але з'являються такі джерела моральних норм як художня література, правила гри, однолітки [0; 28; 29]. У старшого дошкільника формуються певні еталони-зразки, з якими вони співвідносять свою поведінку [25]. Спочатку контроль здійснюється стосовно ровесників, пізніше формується *моральна самооцінка*.

Звертаючись до дорослого зі скаргою на іншу дитину, дошкільник хоче впевнитись у тому, чи правильно він розуміє норму або правило. Оцінюючи однолітків, порівнюючи себе із ними, він перевіряє правильність своєї поведінки. Іншими словами, дошкільник стає здатним діяти не тільки під безпосереднім контролем дорослого, але і без його безпосередньої участі. Вплив дорослого на дитину здійснюється переважно у процесі діяльності, у ній же значення набувають *особистісного змісту*. Копіювання дорослого набуває нової функції: наслідування у дитини здатне формувати абсолютно нові типи дій.

Розвиток активності що наповнена, порівняно із самим наслідуванням, змістом, формує потреби до застосування нових здібностей. Спочатку такий зміст формується у ігровій спрямованості наслідування. Д. Б. Ельконін наголошував: «Норми, що лежать в основі людських взаємовідносин, формуються через гру джерелом розвитку моралі самої дитини. Гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії» [157, с. 302]. У процесі морального розвитку моральні норми поступово перетворюються із зовнішніх вимог у *внутрішні мотиви поведінки*. Коли дитина починає застосовувати по відношенню до себе ті форми поведінки, які зазвичай застосовують дорослі стосовно нього, з'являється *моральна мотивація поведінки*, моральність «інтеріоризується» [36].

Вирішальне значення для формування моральної свідомості у дошкільному віці відіграє *довільна поведінка, суцільність мотивів*. Однак сама собою поява довільної поведінки ще не означає виникнення моральної поведінки. Здатність діяти за свідомо вибраною поведінкою є підґрунтям морального вчинку. Разом з тим, довільність поведінки дітей дозволяє чинити негативні дії заради позитивної мети. Пізніше з'являється здатність чинити негативні дії заради мети, що немає безпосереднього особистісного значення. Формування мотиву «так потрібно» (вперше з'являється ще у ранньому дитинстві) свідчить про те, що у свідомості індивіда проявляється *загальнозначущий характер моральних вимог*. Старші дошкільники стають здатними до виконання негативних дій, керуючись лише моральними переконаннями [27]. Поява власної моральної мотивації у старшому дошкільному віці підтверджується і тим, що спостерігаються самостійні прояви почуття сорому, тоді як у молодших дошкільників почуття сорому за свої вчинки з'являється лише тоді, коли їх безпосередньо засоромлять, та проявляється у негативній емоційній реакції на осуд зі сторони дорослих.

Впродовж різних вікових етапів особистості властиве різне ставлення до норм соціальної поведінки. Існують вікові періоди, які є

сензитивними щодо порушення правил. Такий фактор морального розвитку у дошкільному віці дозволяє аналізувати моральну діяльність з точки зору максимально розгорнутої орієнтації, оскільки характер та зміст орієнтування визначає моральну свідомість та моральний вибір. Саме порушення моральних заборон передбачає високий рівень орієнтації у моральних нормах та санкціях, а також процес прийняття рішення у моральному конфлікті. Найбільш висока соціальна готовність до порушення правил у дошкільників, підлітків та старшокласників. Готовність до порушення соціальних норм знижується у процесі набуття особистістю соціальної зрілості. Таким чином, дошкільний вік вимагає особливої уваги ще через виникнення перших свідомих намагань порушення моральної норми. У цей період дитина вперше відкриває для себе привабливість можливості безконтрольного здійснення забороненої дії в ситуації, невідконтрольній дорослим.

Старший дошкільний вік є, на наш погляд, тим періодом, коли вперше досить яскраво проявляються основні тенденції морального розвитку – розбіжності між моральною свідомістю та моральною поведінкою, усвідомлення моральних норм, формування особистісного ставлення до базових понять моралі, свідомі намагання перевірки повсякденності порушення моральних імперативів. У дошкільному віці вперше з'являються моральні мотиви, і дитина стає суб'єктом моральної діяльності. ми вважаємо, що саме у старшому дошкільному віці уже досить чітко проявляється гетерогенність моральної свідомості та моральної поведінки, та гетерогенність засвоєння моральних норм. До 6-7 років дитина орієнтується не тільки в предметному світі, а й в світі людських стосунків. Старший дошкільник «починає виділяти і усвідомлювати себе в системі взаємовідносин людей» [44, с. 7], розуміє, яке «місце він посідає серед людей і яке займе в майбутньому» [43, с. 249].

До початку навчання в школі приходять розуміння, що оцінка вчинків дитини, її мотивів визначається не тільки її власним ставленням до себе, але й тим, як її вчинки сприймаються і оцінюються дорослими. А це вимагає певного розвитку здатності до рефлексії. Розвиткові рефлексії сприяє включення дошкільника у гру, яка є для нього провідним видом діяльності. В ігровій діяльності виникає необхідність та реальна можливість контролювати, як виконується дія, що є складовою процесу ігрового спілкування. У грі дитина займає подвійну позицію – виконавця дії та контролера одночасно, а це розвиває здатність співвідносити свою поведінку з певним зразком. Тому в рольовій грі виникають передумови

рефлексії як суто людської здатності осмислювати свої власні дії, передбачаючи реакцію інших людей [43, с. 242].

У дошкільника з'являється початкова форма усвідомлення дитиною самої себе, що є найважливішим новоутворенням дошкільного дитинства. Це є свідченням того, що формування рефлексивного ставлення до себе як до «іншого» починається задовго до школи, тому важливо, щоб умови шкільного життя сприяли подальшому розвитку відносин дитини з самою собою. Такий розвиток є основою формування в молодшому шкільному віці позиції учня, який «удосконалює себе сам» [69, с. 117].

Таким чином, на порозі школи дитина все більше звільняється від імпульсивності, у неї починають формуватись почуття відповідальності, справедливості. В ігровій діяльності виникає здатність до ототожнення зі значущими іншими і одночасно до уособлення. Л.С. Виготський вказав, що криза семи років дає початок диференціації внутрішнього світу і зовнішніх проявів особистості дитини. «Втрата безпосередності означає привнесення в наші вчинки інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями та безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю наївній та безпосередній дії, властивій дитині» [36, с. 199]. Внаслідок кризи виникає «осмислене орієнтування у власних переживаннях» [36, с. 202].

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується новим ставленням з боку дорослих і новими вимогами, які відповідають статусу молодшого школяра. Це поєднується з прагненням дитини до зміни свого становища в системі доступних їй соціальних відносин, що проявляється уже до кінця старшого дошкільного віку. Прагнення до виконання нової, суспільно значущої діяльності (якою є учбова діяльність) підготовлене усім попереднім розвитком дитини. Закономірним підсумком такого розвитку є усвідомлення себе як суб'єкта в системі людських стосунків.

Молодший шкільний вік характеризується, пер за все, появою нового соціально значущого статусу, нового ставлення дорослих. Ці фактори стимулюють розвиток самостійності дитини. Новим важливим фактором, що впливає на моральний розвиток молодшого школяра, є думка шкільного колективу та поведінка ровесників, де стихійно формуються свої норми поведінки. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, пов'язана зі вступом до школи, передбачає встановлення і налагодження нових соціальних зв'язків як з дорослими, так і з ровесниками. Виконання норм і вимог шкільного життя, які є безвідносними щодо кожного конкретного «Я», і при цьому можливість

зберегти власний внутрішній світ, стає реальним, завдяки «переживанню себе як власника таємниці свого Я» [3, с. 444]. Таким чином, виникає суперечність: необхідність і готовність молодшого школяра відповідати вимогам і очікуванням інших поєднується з необхідністю захисту свого внутрішнього світу від інших. Саме ця суперечність, на думку Г. С. Абрамової, є головною в психічній реальності молодшого школяра. Її розв'язання пов'язане зі створенням «міри правильності» в регуляції стосунків в системі Я – інші люди та в регуляції стосунків в системі «Я – Я» [3, с. 446-447]. Розв'язання цієї суперечності дає підстави вважати молодший шкільний вік сензитивним для морального розвитку та для розвитку моральної рефлексії зокрема.

Вступ дитини до школи вимагає оволодіння новим для неї видом діяльності – учбовою діяльністю. Саме в межах провідної для молодшого школяра учбової діяльності виникають основні новоутворення віку: рефлексія, довільність та внутрішній план дії. Дослідження, які ґрунтуються на положеннях теорії учбової діяльності В. В. Давидова, спрямовані на вивчення особливостей та умов розвитку теоретичної рефлексії в молодшому шкільному віці. Змістом учбової діяльності є теоретичні знання, які пов'язані з теоретичним мисленням людей, їх теоретичною свідомістю. «Оволодіння основами таких форм суспільної свідомості та відповідних їм духовних утворень передбачає виконання дітьми такої діяльності, яка є адекватною історично-втіленим в них людській діяльності» [52, с. 133]. В. В. Давидов підкреслював, що в учбовій діяльності школяр відтворює реальний процес створення людьми понять, образів, цінностей, норм, які людство накопичило і втілило в ідеальних формах духовної культури.

Структура учбової діяльності включає такі основні компоненти: визначення цілей діяльності, планування, власне виконавський етап, контроль та корекція. Проте, як свідчить практика, в традиційній школі цілісна структура учбової діяльності реалізується не у достатньому обсязі. Найбільш повно молодші школярі оволодівають лише виконавським компонентом учбової діяльності. Вчитель, як правило, сам ставить учневі цілі, сам планує діяльність, сам контролює та оцінює роботу учнів. Така ситуація аж ніяк не сприяє формуванню основних новоутворень молодшого шкільного віку, в тому числі і рефлексії. Як показано в дослідженнях школи В. В. Давидова, саме оволодіння такими «традиційно вчительськими» компонентами учбової діяльності, як контроль та оцінка, передбачає зосередженість учня на змісті власних дій, розгляд їх підстав з точки зору відповідності результату, який передбачено задачею. Власне,

таке звернення до підстав своїх дій є рефлексією. Рефлексія формується в процесі повноцінної учбової діяльності молодшого школяра і одночасно робить саму учбову діяльність та її компоненти (зокрема, контроль та оцінку) більш досконалішими [52]. Виникнення рефлексії в ході учбової діяльності визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери молодших школярів.

Г. Крайг серед здобутків молодшого школяра відзначає удосконалення образу Я, що постачає дитині своєрідний «фільтр», через який вона оцінюватиме свою соціальну поведінку та поведінку інших [82, с. 508]. Одночасно з'являється здатність до соціального висновку – вміння припускати, що думки іншої людини відрізняються від власних, усвідомлювати, що інша людина здатна уявити хід думок дитини [82, с. 528]. Тому, аналізуючи психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків у період молодшого шкільного віку, психологи наголошують, що їх основою є: усвідомлення і розуміння учнями моральних норм та етичних цінностей, притаманних соціуму; адекватна оцінка школярами моральних дій оточуючих їх людей, літературних персонажів, героїв кінофільму; самооцінка учнями власних моральних дій; мотиви поведінки молодших школярів (О. В. Гудима, 2007).

Дослідження З. С. Карпенко довели можливість формування у молодших школярів здатності до ціннісного самовизначення: «тенденція до ініціювання морально-мотивованих дій (спрямованих на користь іншим) помітно переважає над тенденцією реалізувати своє право на дію на користь собі» [76, с. 27-28]. Одночасно при оцінці особистісних якостей молодші школярі переважно орієнтуються на успіх-неуспіх в учбовій діяльності, що поширюється на інші сфери самореалізації особистості. Оскільки, перехід від прагматичного до морально-колективістського самовизначення в молодшому шкільному віці є його характерною психологічною особливістю [82, с. 28], то, очевидно, саме в цей період створюються сприятливі умови для розвитку моральної рефлексії.

Завдяки стійкості, довірливості поведінки, у молодшому шкільному віці можна говорити про зародження моральних якостей особистості, тобто стійких рис характеру, що втілюються у ті, чи інші моральні норми. Молодші школярі здатні усвідомити моральні якості та співставити їх із вчинками щодо оточуючих людей, але ще не зовсім можуть виконувати схожі дії стосовно самого себе.

Слід відмітити і таку особливість молодших школярів, як здатність легко засвоювати знання в тому числі і моральні. Одночасно дослідники

даного періоду підкреслюють ригідність сприймання та засвоєння знань, авторитарність, яка проявляється в тому, що для дитини не особливо важливим є те, що засвоюється, скільки те, хто подає знання. В молодшому шкільному віці проявляється описаний Ж. Піаже феномен «морального реалізму», коли важливим є власне виконання моральної норми, часто безвідносно до її змісту [20]. Діти цього віку часто схильні оцінювати вчинки не за їх мотивами, а за їх наслідками. Корекція описаних особливостей розвитку молодших школярів як один з своїх елементів включає розвиток здатності до моральної рефлексії. У молодшому шкільному віці складається певна система моральної саморегуляції, яка в цей період в основному відповідає вимогам, що пред'являються ззовні. Це дає підстави дорослим вважати молодший шкільний вік «найбільш слухняним», а внутрішній світ дитини – «безпроблемним».

Молодший шкільний вік традиційно вважається одним з найбільш стабільних періодів в житті людини, проте «він багатий прихованими можливостями розвитку» [120, с. 53]. Виявлення та реалізація подібних можливостей є необхідною умовою підготовки молодшого школяра до відомого своїми труднощами підліткового віку. Така ж особливість стосується і розвитку самосвідомості в цьому віці: «В період від 7 до 12 років процес розвитку самосвідомості здійснюється плавно без помітних стрибків та криз. В цей час накопичуються психічні резерви, які підведуть самосвідомість до найважливішої її генетичної форми в підлітковому віці» [22].

Як показують численні дослідження, при переході від молодшого шкільного до підліткового віку різко зростає кількість випадків асоціальної поведінки. Однією з причин цього явища є те, що яскраво виражене прагнення підлітків до самостійності не забезпечується відповідною здатністю до саморегуляції поведінки, до усвідомлення своїх вчинків та передбачення їх можливих наслідків. Криза підліткового віку пов'язується з переоцінкою цінностей, руйнацією авторитарно засвоєних зразків поведінки, що дає початок формуванню більш гнучкої системи моральної саморегуляції поведінки. Альтернативою кризовому типу дорослішання є тип конструктивного дорослішання. При цьому руйнування раніше засвоєної системи цінностей, прояви підліткового нігілізму не виступають як неминучі. Конструктивний перехід від дитинства до дорослості характеризується не стільки вираженими суперечностями, скільки наявністю підготованих усім ходом попереднього розвитку можливостей їх розв'язання.

Підлітковий вік характеризується виникненням інтересу до свого внутрішнього світу, появою потреби у самоаналізі. Оцінки та думки дорослих вже не займають того місця, що раніше. Підліток починає стикатися з різноманітною оцінкою, яку дорослі дають явищам навколишньої дійсності, а також їх власній поведінці та їх особистості. Об'єктивна можливість вибору моральних орієнтацій дозволяє підлітку виробляти власні моральні оцінки та самооцінки. Основне протиріччя підліткового віку полягає у неспівпаданні прагнення до самостійності та наявними можливостями. Підліток ще не може виробити моральне світобачення, відповідні власні моральні переконання і не здатний здійснювати процес морального самовиховання через недостатність досвіду, об'єктивного соціального положення, недостатнього рівня розвитку абстрактного мислення. Ціннісні орієнтації, що засвоюються в процесі розвитку залежать від того, до якої діяльності залучена особистість. Умовою морального розвитку у підлітковому віці є місце дитини у колективі однолітків. Підлітковий вік є сенситивним до засвоєння «кодексу дружби».

Підлітковий вік є критичним з точки зору формування особистості. Саме в цей період відбувається перехід від зовнішньої детермінації життя та діяльності до внутрішньої, до самодетермінації та саморегуляції. Як відзначає Д. О. Леонтьєв [91], джерело та рушійні сили розвитку на шляху цих змін переміщуються всередину самої особистості, яка набуває здатності долати «обумовленість її життєдіяльності її життєвим світом», відбувається формування індивідуального світобачення, системи особистісних цінностей. Особливе значення у підлітковому віці набуває процес формування ціннісних орієнтацій особистості.

Підлітковий період відрізняється від молодшого шкільного віку тим, що у дітей у цей період формуються власні моральні погляди і переконання. У підлітків формується понятійне мислення. Йому доступне розуміння зв'язків між конкретними вчинками і якостями особистості. На основі цього виникає потреба у самовдосконаленні. Усвідомлюючи свої вищі аніж раніше розумові та фізичні сили, підлітки прагнуть самостійності та дорослості. Новий рівень моральної свідомості дозволяє їм змінити некритичне засвоєння поведінкових норм, що були характерними для дошкільного та молодшого шкільного віку, критичним. А окремо усвідомлені та внутрішньо прийняті ним моральні вимоги стають його переконаннями. Мораль підлітка якісно дуже близька до моралі дорослої людини, та все ж має ряд відмінностей. Головною серед

них є фрагментарність моральної переконаності підлітка, що обумовлює вибірковість його моральної самосвідомості.

У юнацькому віці моральна сфера особистості поступово втрачає риси «дитячості», набуваючи нових якостей, що властиві високоморальним дорослим людям. Старшокласники здатні вже мати чітке наукове поняття про мораль, про правдивість чи хибність різних моральних норм. Все це призводить юнаків до підвищення автономності моральних переконань та моральної поведінки. У старшокласників різко змінюється рівень етичної критики, що дозволяє багато чого приймати на віру. У цьому віці виникає потреба критичної переоцінки та переосмислення того, що раніше сприймалося абсолютно неусвідомлено. Слід зазначити, що моральне вдосконалення людини, що досягнуто у юнацькому віці, може продовжуватись протягом усього життя. Але з роками у моральній сфері людини вже не виникають принципово нові утворення, а відбувається лише зміцнення та вдосконалення тих рис, що з'явилися раніше.

Таким чином, моральний розвиток підростаючої особистості – це процес набуття нею моральної свободи, коли особистість поступово емансипується у своїх діях від безпосереднього впливу зовнішнього середовища та від впливу власних імпульсивних бажань. Вирішальним для переходу людини від однієї моральної стадії до іншої, вищої, є новоутворення, що виникають у процесі розвитку її інтелектуальної, потребово-мотиваційної та морально-вольової сфер.

Підсумовуючи, можна зазначити, що проблема розвитку особистості завжди була однією із актуальних проблем освіти і виховання. Процес глибинних перетворень у всіх сферах життя країни докорінним чином змінив систему вимог суспільства до особистості, що надає гостроти проблемам, пов'язаним із моральним розвитком. Особливо важливими є вивчення особливостей моральної сфери в дитячому віці, коли закладаються основи моральної саморегуляції, інтенсивно розвиваються всі елементи моральної свідомості та самосвідомості.

ДИТЯЧА ПРОСОЦІАЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЧНИЙ АСПЕКТ

Унікальну роль у житті суспільства та розвитку особистості належить просоціальній стратегії – здатності індивіда діяти на Благо інших людей чи спільнот. Поведінка допомоги, сприяння, підтримки та співчуття – основа життя людини в суспільстві. Як і інші форми соціальних форм активності, просоціальна поведінка зароджується у період раннього та дошкільного дитинства. У її основі лежать різні спонуки. Центральну позицію серед них займає мотив турботи про благополуччя інших людей, емпатійне сприйняття їхніх проблем. Все ж, більш детальний аналіз просоціальної активності особистості дозволяє виокремити спонуки, які мають егоїстичний контекст. При цьому результативний бік активності не втрачає свого гуманістичного потенціалу. Дія виконується на благо партнера, із урахуванням його інтересів і потреб, у той час як її диспозиційна основа має інше спрямування.

Питання мотиваційних основ просоціальної поведінки широко дискутується у психологічній науці. Зокрема, один із основоположників концепції просоціальності особистості Деніел Бетсон (Batson, 1994) виокремлює чотири фактори, які спонукають людей діяти заради суспільного блага: альтруїзм (дії, спричинені прагненням особистості дарувати благо Іншому), колективізм (просоціальна активність спрямована на благо чітко визначеної групи), принциповість (здійснення просоціальних вчинків задля дотримання моральних принципів) та егоїзм (здійснення просоціальних дій виключно у власних інтересах). При цьому в науковій літературі наголошується, що питання диференціації щирого занепокоєння особистості добробутом інших людей чи їх слідування у своїй активності прихованим егоїстичним мотивам є доволі складним процесом.

Обговорюючи егоїстичні основи просоціальної мотивації вчені наголошують, що мова може йти не лише про певні матеріальні винагороди чи отримання підтримки і сприяння у відповідь, а й про психологічні результати: схвалення, визнання, статусні очікування. Яскравим прикладом цього типу спонук є мотиви збереження репутації та самопрезентаційні прагнення. Увага особистості до свого положення у системі соціальних зв'язків – одна із важливих умов активації просоціальних форм поведінки.

Як і інші види просоціальної мотивації репутацією та самопрезентацією можна віднести (з певною мірою умовності) до онтогенетично ранніх спонук. Їх вивчення та уміле спрямування є важливою лінією не лише стимулювання просоціальності особистості та її просоціальної активності, а й розкриття закономірностей вікового генезу просоціального феномену.

Вивчення проблеми репутації у контексті розвитку просоціальної поведінки у дитячому віці у психологічній науці виокремилося лише в останні роки (Д. Рапп, Я. Енгельман, Е. Герман, М. Томаселло, 2018 [206]; А. Сільвер, А. Шоу, 2018 [211]). Це закономірна тенденція, оскільки і на сьогодні досить мало досліджень, які безпосередньо спрямовані на вивчення процесу просоціального розвитку у довготривалій часовій перспективі. Як стверджує Діютіма Рапп (Інститут еволюційної антропології Макса Планка, Німеччина), прагнення до побудови і збереження позитивної репутації є одним із чинників, що стимулює просоціальну активність дорослих, проте його вікова генеза залишається ще недостатньо вивченою [206, с. 93].

Аналіз наукових пошуків за цим спрямуванням дозволяє виокремити декілька дискусійних питань. Перш за все варто зупинитися на відмінностях у розумінні сутності поняття «репутаційна мотивація», її онтогенетичних витоках, критеріях прояву у просоціальних видах активності. У найбільш загальному вигляді репутаційну мотивацію можна розглядати як систему спонук, зорієнтованих на побудову та покращення Я-образу у системі соціальних зв'язків, що виникає на основі механізму керування враженнями. За цих умов самопросоціальна поведінка набуває стратегічного значення, оскільки допомога іншому виступає засобом для досягнення іншої мети. Репутація в очах реципієнта допомоги чи спостерігачів просоціального сприяння виконує роль потужного мотиватора. При цьому, управління враженнями передбачає три взаємопов'язані процеси: конструювання, збереження та трансформування презентаційних образів у відповідності до диспозиційних та ситуаційних змінних. Такий узагальнюючий підхід дозволяє відносити до репутаційної мотивації любі прояви активності, що вказують на чутливість суб'єкта до соціального сприйняття та оцінювання.

Другим дискусійним питанням є час виокремлення у загальному поведінковому контексті найпростіших репутаційних проявів. Варто зазначити, що до недавнього часу багато науковців досить скептично ставилися до ідеї визнання здатності дітей раннього та дошкільного віку дбати про свою репутацію. Протягом останніх десятиріч у психології

розвитку утверджувалася думка про виникнення складної репутаційної поведінки до завершення епохи дитинства. Зокрема, увага зосереджувалася на другій половині молодшого шкільного віку – дев'яти роках життя (Р. Банерджі, Н. Юїлл, 1999 [162]).

Все ж, завдяки дослідженням, виконаним у останній період, отримано нову цікаву інформацію, щодо питань розвитку соціальної компетентності дітей та їх здатності розуміти репутаційні спроби партнерів по взаємодії й варіативно використовувати стратегії самоподачі у просоціальних ситуаціях. Зокрема у роботах Айка Сілвера та Алекса Шоу, на основі проведених експериментів, зроблено висновок про достатню високі репутаційні здатності дітей [211]. Як стверджує А. Сільвер, діти дошкільного віку розуміють, що досягнення бажаних цілей вимагає певного типу поведінки. Вони схильні вести себе більш щедро знаючи, що за їхніми діями, хтось спостерігає. При цьому вже з шести років юні «репутаційні менеджери» (adept reputation managers) особливо уважно стежать за своєю поведінкою в присутності людей, з якими можуть зустрітися у майбутньому. Також вони менш схильні використовувати стратегію обману після отримання похвали від дорослого. Предикторами цих особистісних стратегій перш за все є зразки поведінки оточуючих.

Як засвідчують зарубіжні дослідження, перші ознаки управління дітьми власною просоціальною репутацією починають простежуватися із дошкільного дитинства та вибудовуються у достатньо чітку стратегію до середини молодшого шкільного віку. Ситуації із потенційно просоціальним контекстом є надзвичайно сприятливим соціальним простором для реалізації особистісних устремлінь. Діти рано усвідомлюють, що добрі справи сприяють визнанню та підтримці у відповідь. Норма «позитивної реципрокності» (відплата добром за) проходить шлях первинної інтеріоризації ще у період дошкільного дитинства. Зауважимо, що у переважній більшості досліджень увага, щодо репутаційної просоціальної мотивації, акцентується на 5-му та 8-му роках життя. Як відомо, великий обсяг досліджень засвідчують, що діти здатні до просоціальних самовиявів з раннього дитинства (Р. Гепач [187], У. Лишковскі [200], Ф. Уорнекен [219; 220], М. Светлова [211]). Потенційними механізмами первинних форм просоціальності визнається потяг дітей до налагодження соціальної взаємодії, наявність інтуїтивних прагнень до допомоги (В. Абраменкова [0], А. Даль [171], здатність до емпатійного відгуку (Л. Журавльова [63], С. Ніколс [203]). Все ж, у період раннього дитинства просоціальні дії не спрямовані на здобуття

репутаційного кредиту як це властиво для поведінки дорослих [206, с. 329]. Як відомо, у дорослому віці такі прагнення мають широке функціональне спрямування. Вони сприяють як підвищенню кооперативності, так і забезпечують особистість від асоціальних проявів. Прагнучи до створення і збереження позитивної репутації, люди вдаються до контролю за діями, які можуть зашкодити цьому процесу та негативно позначитися на оцінках оточуючих.

Ці тенденції притаманні представникам усіх соціальних культур. Як засвідчують недавні кроскультурні дослідження, схильність дітей до культивування позитивної репутації простежується у представників різних культур, при цьому у її реалізації відчувається вплив соціокультурних традицій. Вибір найбільш ефективних репутаційних стратегій здійснюється у відповідності до специфічних для культури соціальних норм. Наприклад, співставлення поведінки 7-ми та 11-ти річних китайських і канадських дітей після здійснення просоціального вчинку показало, що обидві групи учасників мають високий рівень мотивації до створення позитивного враження, але при цьому схильні застосовувати різні репутаційні стратегії. Китайські діти прагнуть швидше активно приховувати свій вчинок, ніж яскраво його презентувати. Традиція скромного поводження виконують маскуючи роль, щодо презентаційної стратегії, у той час як канадські діти активно рекламували свою просоціальність (Г. Фу та ін., 2016 [189]).

Аналіз наукових програм дослідження репутаційної просоціальної мотивації засвідчує, що на цей час напрацьована значна кількість моделей вивчення проблеми. Частина з них зорієнтована на аналіз когнітивних основ стратегії: вивчення розуміння дітьми просоціального контексту і репутаційних прагнень оточуючих людей, виокремлення і усвідомлення власних устремлінь, розуміння відмінностей у ціннісному значенні вчинків, залежно від його мотиваційних підстав. Поряд з цим, сформувалася самостійна лінія аналізу практичних спроб дітей реалізувати репутаційну стратегію, вивчення їх поведінкових презентаційних стратегій. Як засвідчують результати дослідження, діти досить рано набувають здатність диференціювати вчинки із урахуванням характеру їх спрямування. Дії на благо Іншого оцінюються як більш значущі, у порівнянні з наданням просоціального сприяння на основі репутаційної мотивації. Сприяння партнеру в ситуації анонімності отримує вище схвалення, ніж просоціальні вчинки здійснені під впливом дії фактору публічності. Репутаційну компетентність перш за все пов'язують із розвитком когнітивних здібностей, які забезпечують

кодування і декодування інформації щодо міжособистісної взаємодії (Р. Банерджі, Н. Юїлл [164]). Діти інтерпретують і оцінюють ситуації на основі суб'єктивного досвіду, що представлений у вигляді ментальних репрезентацій.

Як засвідчує теоретичний аналіз та результати власних досліджень перші прояви просоціальної активності у період немовлячого та раннього віку не пов'язані з репутаційними прагненнями. Увага дітей спрямована на предметний чи соціальний простір без усвідомлення власних позицій і ролей у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом. Ознаки чутливості до наслідків своїх просоціальних самовиявів можна спостерігати на межі раннього та дошкільного дитинства. Позитивні підкріплення, які дитина отримує після здійснення просоціальної дії, викликають не лише задоволення, а й почуття гордості. Приблизно до п'яти років діти починають усвідомлювати, що їх дії можуть сигналізувати іншим про їх цінність як соціальних партнерів. Мотив стурбованості репутаційними ефектами починає простежуватися із середини дошкільного віку. Саме з цього періоду у мотиваційній контекст просоціальної активності вплітається ідея сприйняття іншими.

Дошкільний вік – важливий період набуття первинного досвіду здійснення просоціальних дій. Їх наслідком є поява у структурах самосвідомості дитини системи первинних уявлень про себе як суб'єкта просоціальної діяльності і поведінки. Сприйняття себе суб'єктом сприяння – важлива передумова просоціальної активності. Як показали опитування, діти мають належну стимуляцію цих механізмів зі сторони дорослих. Відповідаючи на питання: «Хто може назвати тебе помічником?», – майже всі учасники вказали на дорослих (92,2 відсотки) (Н. Корчакова, 2018 [81]). Перш за все – це батьки, прабатьки та вихователі дитячого садка. Це позитивна тенденція, яка сприяє формуванню елементів просоціального Я-образу. У цьому контексті результати наших спостережень співзвучні з висновками вчених із США Крістофера Брасна (Каліфорнійський університет), Еллісон Мастер (університет Вашингтона) та Грегорі Уолтона (Стенфордський університет) [167]. Вивчаючи готовність дітей 3-6 річного віку до просоціальних дій, вони зафіксували суттєві відмінності у активності дітей під дією різних форм вербального стимулювання. Було встановлено, що для дітей (як і для дорослих) більш значущим є використання терміну «бути помічником», у порівнянні з дієвістю концепта «допомагати». Це вказує на особливу чутливість дітей до соціального оцінювання та побудови Я-образу у відповідності із соціальним визнанням. Отримане

підкріплення щодо власної позитивної ідентичності стимулює у дітей схильність до здійснення альтруїстичних форми поведінки. Як зазначають автори, діти, як і дорослі, мотивовані сприймати себе як хороших, гідних, тому вже з дошкільного дитинства у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом у їх поведінці простежується прагнення активно демонструвати позитивну ідентичність у відповідь на соціальне підкріплення чи визнання. Проведені експерименти підтверджують, що егоїстичні мотиви репутаційного змісту здатні стимулювати просоціальні самовияви дітей.

Не зважаючи на те, що у реальному житті взаємодопомога між дітьми представлена досить широко, виокремлення однолітків, у якості експертів, що оцінюють, у дитячих позиціях простежується досить рідко. Декларування такої вибірковості пов'язане, на нашу думку, не лише із реальним станом справ, але й з тим, що дорослі частіше спрямовують увагу на необхідність допомоги і її надання. При цьому вони використовують різні форми стимулювання та частіше застосовують цю стратегію.

У старшому дошкільному віці занепокоєння щодо власної репутації чітко простежуються, а просоціальна поведінка дітей демонструє ознаки стратегії самореклами. Однією з основних ознак дії мотиву репутації є підвищення просоціальної активності у ситуаціях публічного характеру. Найяскравіше це виявляється у ситуаціях ресурсного обміну. Як засвідчують результати зарубіжних досліджень, 5-річні діти виявляють себе більш щедрими, коли розмір пожертв чи процес їх здійснення є прозорим для реципієнтів (К. Леймгрубер, А. Шоу, Л. Сантос, К. Олсон, 2012 [199]). За умови зовнішнього спостереження з боку дорослих чи однолітків діти віддають більшу частку ресурсу в економічних іграх експериментального характеру, ніж в умовах анонімного чи прихованого розподілу.

Експерименти показали, що зміни у просоціальних самовиявах виникають навіть за умови відстроченого результату. Зокрема доведено, що стратегія поділу матеріальним ресурсом за умови подальшої оцінки дітей як найбільш щедрих чи найменш щедрих членів групи істотно змінюється.

Серед наукових досліджень, у яких обговорюється дія мотивів репутації у дітей, перш за все варто відзначити дослідження Д. Рапп та її колег [206]. Як зазначають автори, здатність робити інвестиції у свою майбутню репутацію починає простежуватися з чотирирічного віку. П'ятирічні діти здатні гнучко застосовують різні репутаційні стратегії

залежно від контексту. Як зазначає Манфред Мілінські, ця здатність сприяє налагодженню співпраці дітей з оточуючими, оскільки позитивна репутація тягне за собою набір довгострокових вигод, таких як доступ до ресурсу, визнання, включення до ігрових об'єднань та дитячих спільнот [202]. Репутаційні зусилля окупляються за рахунок отримання допомоги від інших, навіть від незнайомих людей чи членів іншої групи, якщо їм відомі просоціальні вчинки суб'єкта. Суттєві інвестиції в Іншого (пряма допомога, пожертви на благодійність, інвестиції у зміну клімату групи) підвищують репутаційні показники особистості. Тому М. Мелінські називає такі просоціальні інвестиції «універсальною валютою», яку можна використовувати у будь-якій іншій соціальній взаємодії. Цікавим є також той факт, що контроль за репутацією здатний стримувати дошкільників від антисоціальних проявів, таких як обман чи крадіжка.

В цілому, виконані дослідження чітко презентують наявність двох важливих наслідків дії мотиву контролю за репутацією: підвищення інтенсивності просоціальних самовиявів для отримання та підтримки позитивної репутації (Я. Енгельман, Г. Овер, Е. Герман, М. Томаселло, 2012 [177]) та гальмування соціально неприйнятної поведінки, з метою уникнення негативних ефектів.

Аналіз вікової детермінації стратегій контролю за репутаційним контекстом засвідчує, що очікування позитивного чи негативного іміджу має різну дієвість починаючи з п'ятирічного віку. Як зазначається у дослідженні Д. Рапп, чотирирічні діти демонструють однакову чутливість до обох означених перспектив [206]. Рівень їх просоціальності збільшується як під впливом перспективи визнання найбільш щедрим учасником гри, так і при загрозі отримати негативну оцінку протилежного змісту. Діти старшого дошкільного віку демонструють іншу тенденцію. Вони виявляють вищу чутливість до дії позитивної стимуляції – визнання їх найщедрішими донорами. Отже, можна робити висновок, що діти обох вікових підгруп здатні здійснювати інвестиції у майбутню просоціальну репутацію, але їхня чутливість до означених оціночних перспектив різна.

Дане дослідження показує, що обидва типи мотивації (здобуття позитивної репутації та уникнення негативної є частиною репутаційних стратегій дітей середнього та старшого дошкільного віку. При цьому для дітей старшої підгрупи можливість набуття позитивної репутації є більш дієвим мотивом просоціальної поведінки, ніж загроза негативної репутації. Тому можна передбачати, що можливість бути представленим у позитивному світлі є більш ефективним стимулом, ніж асоціювання з негативною інформацією, щодо себе. Оскільки у дорослому віці перший

тип мотивації також є дівішим, можна робити припущення, що саме 5-річний вік є переломним в генезисі чутливості особистості до позитивного оцінювання та соціального прийняття. Співставлення когнітивних та конативних основ мотиваційної спонуки дозволяє стверджувати, що саме перша змінна є онтогенетично первиною. Як зазначає Р. Банерджи 5-річні діти мають необхідні когнітивні передумови для розвитку і функціонування соціально-репутаційної мотивації, але лише у віці 8 років вони набувають здатність до використання самореклами у процесі взаємодії із рівними партнерами [164]. Вони не лише здійснюють просоціальні дії із розрахунком на подальшу підтримку і сприяння партнерів, а й використовують їх презентацію як спосіб заохочення партнерів розцінювати їх як потенційно-бажаних партнерів для майбутньої гри (Aloise-Young, 1993 [162]). Дослідження цього автора показали, що восьмирічні діти ведуть себе більш щедро в іграх із спільним використанням матеріального ресурсу, коли їх поведінку не лише спостерігають партнери, але й існує можливість вплинути на шанси бути обраним для майбутньої взаємодії.

Яскравим підтвердженням дієвості мотиву боротьби за репутацію у просоціальних самовиявах є і спостереження за поведінкою дітей у ситуаціях із змагальним контекстом. Помічена різниця у просоціальній поведінці дітей в умовах конкурентного альтруїзму (competitive altruism) (П. Бардлай, Р. Вілле, 2007 [165]). За таких умов простежується збільшення показників просоціального обміну. Зазначимо, що наявність цих тенденцій спричинило виокремлення нового напрямку аналізу дитячої просоціальності – вивчення впливу механізму внутрішньогрупового фаворитизму на просоціальну поведінку. За твердженням Г. Овер більшість цих досліджень зосереджена на вивченні особливостей розподілу дитячого матеріального ресурсу між іншими учасниками групи чи експериментальної спільноти, хоча необхідно враховувати, що у основі різних видів просоціальної активності лежать різні психологічні механізми [204].

В цілому, можна стверджувати, що віковий генезис справедливого обміну має декілька ліній, у розвитку яких простежується гетерохронність. Діти рано усвідомлюють принципи справедливого розподілу, але протягом всього раннього і дошкільного дитинства віддають перевагу егоцентричній мотивації. Природні ресурси щедрої, гуманної, соціально корисної поведінки можуть розвинути у процесі соціалізації під впливом стимулюючих і коригуючих програм. Поступова інтеріоризації норм веде до позитивних змін як у реальній поведінці, так і в розвитку стратегії управління репутацією.

У період молодшого шкільного віку здатність дітей контролювати та проектувати свій імідж продовжує інтенсивно розвиватися. У міру дорослішання діти стають все більш чутливими до різних аудиторій (Р. Банерджі, 2002 [164]; Я. Енгельмант, 2013 [178]; Д. Уотлінг, Р. Банерджі, 2007 [221]). Молодші школярі набувають здатність не лише враховувати, а й прогнозувати вплив просоціальної активності на свою репутацію. Значущу роль у цьому процесі відіграють процеси соціального пізнання. Саме вони обумовлюють характер міжособистісної взаємодії дітей, їх розуміння ситуацій із потенційно просоціальним контекстом. Наукові дослідження показують, що саме соціальне пізнання забезпечує нормативну основу як просоціальної допомоги, так і емпатійних реагувань та презентаційних самовиявів (В. Абраменкова [0], М. Савчин [127], Н. Крік, К. Додж [169], Н. Крік, Г. Ледд [170]). Кожний із трьох компонентів соціального пізнання (соціальний висновок, розуміння соціальних стосунків, розуміння соціальних приписів) накладає певний відбиток на всі поведінкові стратегії, у тому числі і на спроби надавати допомогу та емпатійну підтримку Іншому. Експериментальні дослідження показують, що перші соціальні висновки стосовно самопочуття і добробуту партнера з'являються на межі дошкільного дитинства. Поступово діти починають розпізнавати наміри партнера, переживання труднощів у їх реалізації. З'являється також усвідомлення того, що і їх власні позиції є об'єктом аналізу інших людей Вивчаючи одне з основних соціальних умінь – уміння «приймати перспективу», Р. Сельман, Д. Лавін, С. Бріон-Мейзельс [210] стверджують, що протягом дитинства швидко розвивається здатність вивчати соціальні аспекти взаємодії, простежувати перспективу поведінки партнерів. Автори виділяють три рівні сформованості цього уміння. Початковий етап характеризується здатністю дітей молодшого шкільного віку розпізнавати суб'єктність партнера, унікальність його внутрішнього світу. Поступове заглиблення у соціально-інформативний простір забезпечує дитині можливість передбачати логіку розгортання міжособистісного процесу. До періоду старшого дитинства (10-11р.) діти починають розуміти соціальну взаємодію, передбачати та узгоджувати позиції партнерів.

Важливим показником просоціальної компетентності дітей є розвиток здатності до прогностичних міркувань та висновків, щодо особливостей власної поведінки та її наслідків. Для аналізу цих можливостей у дослідженні дітям було запропоновано описати зміни, які можуть відбутися при їх відмові надавати допомогу оточуючим (Н. Корчакова [81]). Аналіз отриманих результатів показав, що при

вирішенні цієї проблемної ситуації увага дітей перш за все зосереджується на виокремленні характеру стосунків із найближчими партнерами («не буде друзів», «буду сам, бо з людьми, які нікому не допомагають, ніхто не дружить», «усі образяться», «мама буде сварити»). Виокремлення лінії руйнування соціальних зв'язків як наслідку байдужої чи пасивної поведінки протягом вікового періоду має позитивну динаміку. Якщо на початку періоду третина дітей (34,1 відсоток) виокремила саме цей наслідок негуманної поведінки, то до кінця періоду це звучало у 40,9 відсотка дитячих суджень. При цьому паралельно підвищувалася категорія ставлень. У цілому вона зайняла 10,5 відсотків від загальної кількості висловлених ідей. Протягом вікового періоду її обсяг поступово підвищувався (із 9,1 відсотка на початку періоду до 12,5 відсотків до його завершення). Наявність цієї групи доведень вказує на те, що діти можуть виокремлювати не лише соціальні зв'язки, але й більш глибинні процеси, що лежать у їх основі.

Аналіз системи уявлень дітей про байдужу, негуманну поведінку засвідчує, що у свідомості молодших школярів сформувалися соціальні приписи, які стимулюють формування мотиву репутації. Обговорюючи зміну ставлень оточуючих, до людей, що ігнорують потреби інших, діти використовують наступні лінії доведень: «ніхто не буде шанувати», «перестануть довіряти», «не будуть поважати», «у всіх погіршиться ставлення до мене». Досить цікавою лінією дитячих міркувань є застосування самооціночної категорії аналізу особистісних рис і їх трансформування під впливом негуманної поведінки. У загальній сукупності суджень вони зайняли 11,4 відсотки, але саме у цій категорії міркувань простежується найінтенсивніший процес вікової динаміки. У перших двох вікових підгрупах дітей молодшого шкільного віку оціночні міркування зустрічалася досить рідко. Починаючи з третьої підгрупи (дев'ятий рік життя) їх представленість зростає (із 3,4 відсотків у першій підгрупі до 17,0 відсотків у найстаршій ($\varphi^* = 2,1$ ($p \leq 0,05$)). У процесі самооцінювання простежується дві лінії доведень: через виокремлення негативних наслідків для особистості («буду егоїстом», «стану нещирим», «не буду добрим», «стану поганою людиною», «буду байдужим») та через позначення неприйнятності поведінки асоціального чи байдужого плану («я не зможу не допомагати», «такого ніколи не станеться») [81, с. 220].

Майже третина дітей молодшого шкільного віку (27,8 відсотків) висловили припущення, що їхнє небажання надавати допомогу іншим приведе до таких же реакцій з боку оточуючих. Їхні судження вказують на розуміння дітьми взаємності як основи просоціальних дій: «Люди будуть

так само ставитися у відповідь, тому, що не допомагати це нечесно», «Мені ніхто не буде допомагати, тому що добром відповідають на добро, а на байдужість – байдужістю». Найбільш яскраво ця лінія доведень звучить у позиціях дітей двох перших вікових підгруп молодшого шкільного віку. Протягом вікового періоду ця тенденція послаблюється (з 37,5 відсотка на початку періоду до 19,3 відсотка до його завершення). Отже, на підставі аналізу дитячих суджень можна стверджувати, що у молодшому шкільному віці когнітивний розвиток дітей дозволяє адекватно розуміти просоціальну поведінку особистості, її природу, сутність, наслідки. Паралельно з цим відбувається формування мотиваційних основ просоціальної активності, серед яких представлена і група егоїстично зорієнтованих просоціальних спонук.

Аналіз генези просоціальної мотивації засвідчує, що у період молодшого шкільного віку егоїстично зорієнтована система детермінуючих сил доповнюється новим різновидом спонук. У поведінці дітей активізується самопрезентаційна стратегія просоціального спрямування. Якщо увага до власної репутації зосереджувалася перш за все на оцінюванні прийняття і визнання з боку інших, то самопрезентаційна стратегія вибудовується у формі особистісних просоціальних самопоказів. Як відомо «самопрезентація це акт самовираження та поведінки, спрямований на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає чийсь ідеалам» [97]. До основних мотивів самопрезентації відносять: потребу у схваленні чи уникнення несхвалення [10; 194; 209], мотив влади [4; 11; 129; 191], прагнення до переваги, відчування власної ефективності [148], мотив розвитку бажаної ідентичності [97], мотив соціальної чи матеріальної нагороди [4]. Одним із основних стимулів самопрезентації є потреба у визнанні та повазі. Соціальне схвалення, досягнуте в результаті самопрезентації, може трактуватися як позитивне підкріплення. При цьому воно може мати не тільки само-, але й інструментальну цінність як засіб досягнення мети (Дж Тедески, М Неслер).

Виконані нами дослідження підтверджують гіпотезу про те, що молодший шкільний вік пов'язаний з інтенсивними змінами у сфері репрезентації самопрезентаційної стратегії [80]. Розвиток рекурсивних операцій та атрибутивних умінь, які формуються у процесі набуття соціального досвіду дозволяє дитині як на поведінковому, так й інтелектуальному рівні виокремити основні характеристики самопрезентаційної ситуації. До кінця вікового періоду відбувається усвідомлення дітьми суб'єкт-суб'єктних позицій у процесі спілкування,

узагальнюються знання про певні обов'язки у стосунках партнерів, поглиблюється і розширюється розуміння соціальних приписів, розширюється здатність робити соціальні висновки.

У системі когнітивних міркувань щодо свого просоціального образу ми зустріли два типи ідей:

– дитячі побоювання самопрезентаційних провалів («боюся осоромитися», «не хочу показати, що не вмію», «боюся, що з мене сміятимуться»);

– прагнення дітей підвищити свій статус у очах інших («хочу показати себе кращим»).

Оцінка їх дієвості вказує на гальмівний характер першої групи міркувань. Ірраціоналізм приписів зумовлює пасивні форми реагування дітей у ситуаціях просоціального типу. Невпевненість у власних силах, переживання власної некомпетентності спричиняють споглядальний характер поведінки дітей щодо інших людей, їх намірів та проблем.

Важливим елементом когнітивних структур дитячої самопрезентації є система уявлень про власні наміри самопрезентаційного плану, розуміння особистісних прагнень подавати себе відповідно до контексту ситуації у найбільш бажаний спосіб. Про усвідомлений рівень функціонування самопрезентаційного феномена можна говорити лише за умови розуміння дитиною власних збудників, виокремлення самопрезентаційних намірів. Уявлення дітей молодшого шкільного віку щодо презентаційних стратегій проаналізовано у дисертаційному дослідженні Н. Корчакової. У роботі проаналізовані уявлення дітей про міру власної активності у ситуаціях презентаційного характеру, наявність прагнення самостійно здійснювати особистісну самоподачу [80].

Самопрезентаційна мотивація передбачає уважне ставлення не лише до особистісних самовиявів, але і до аналізу зворотного зв'язку. Відбувається активізація механізмів соціальної перцепції. Розмова з дітьми показала, що молодші школярі відчувають даний аспект презентаційної ситуації, вони усвідомлюють особистісне прагнення стежити за тим, яке враження вони викликають у оточуючих. Це свідчить про те, що пік егоцентризму вже минув. Подолавши центрацію на психологічних аспектах ситуації, діти при формуванні власної поведінки переходять до врахування її соціальної сутності. Вони навчаються робити соціальні висновки, що приводить до усвідомлення та посилення презентаційно-моніторингової тенденції. Якщо позитивна відповідь на питання: “Чи прагнеш ти стежити за враженням, яке складається про тебе у оточуючих?” – прозвучала у судженнях половини дітей 7-ми років (51

відсоток), то до кінця періоду цей показник значно підвищився (до 87 відсотків).

Аналіз усвідомлення самопрезентаційної мотивації з точки зору особистісної позиції кожної конкретної дитини дозволяє робити висновок про те, що більшість молодших школярів мають досить чіткі уявлення у сфері власних самопрезентаційних намірів. Виділення рівневих груп дозволяє віднести більшість дітей (67,9 відсотка) до двох вищих рівнів (високого та вище середнього) усвідомлення особистісних презентаційних мотивів. Це діти, які визнали наявність усіх (або переважної більшості) запропонованих самопрезентаційних намірів. Вивчення вікової динаміки показує, що на початку періоду до високих рівнів усвідомлення самопрезентаційної мотивації було віднесено половину дітей експериментальної групи (49,2 відсотка). У кінці вікового періоду ця група об'єднувала більшість учасників (88,9 відсотка). Ці показники свідчать про інтенсивний розвиток усвідомлення мотиваційних основ презентаційного феномена у молодшому шкільному віці. Особливо яскраві зміни відбуваються у розумінні цієї системи особистісних спонук на дев'ятому році життя. Можна робити припущення, що ця тенденція буде простежуватися і на поведінковому рівні: відбуватиметься активізація самопрезентаційної стратегії як однієї з форм особистісних самовиявів дитини у ситуаціях про соціального типу [80].

Важливу інформацію дає зіставлення результатів аналізу усвідомлення особистісних самопрезентаційних намірів з підсумками виконання діагностичних завдань у сфері розуміння самомоніторингових явищ. Отримані результати показують наявність взаємозв'язку даних процесів ($r_p = 0,58$), до того ж з віком дана тенденція посилюється (від $r_p = 0,49$ на початку періоду до $r_p = 0,69$ у кінці). Виокремлення особистісних самопрезентаційних намірів протягом молодшого шкільного віку дещо відстає від рівня усвідомлення самомоніторингової сутності публічної ситуації, але темпи якісних змін у цьому процесі вищі (39,7 у порівнянні з 25,2 відсотка наростання). Переконливими доказами наявності взаємозв'язку вказаних вище процесів є те, що більшість дітей, віднесених до високих рівнів усвідомлення самомоніторингової сутності ситуації (I-II рівень), показують такі ж можливості і у сфері виокремлення самопрезентаційної мотивації, до того ж з віком ця тенденція стає яскравішою. Якщо на початку вікового періоду близько половини дітей цих груп (41,5 відсотка) декларували мотиваційні наміри такого ж рівня, то до кінця періоду це характерно для 87 відсотків дітей.

Отже, протягом молодшого шкільного віку простежується тенденція до зменшення розриву у сфері когнітивних та мотиваційних процесів. Молодші школярі усвідомлюють як необхідність більш уважно ставитися до особистісних самовиявів у ситуаціях самопрезентаційного плану, так і відчують особистісні потреби подавати себе у відповідності з особливостями ситуації. Найяскравіше ця тенденція простежується у дітей з високим рівнем самомоніторингових уявлень.

Розвиток рефлексії та загального рівня самопізнання забезпечує цим дітям можливість виокремлювати у системі особистісних спонук мотиви самопрезентаційного плану. Найвищі темпи зближення даних конструктів простежуються на восьмому та десятому роках життя. До кінця вікового періоду майже всі діти з високими рівнями самомоніторингу (I, II) відчують особистісні наміри самопрезентаційного плану. Відбувається активне переведення самопрезентаційних виявів у актуальну зону усвідомленої поведінки. Необхідно зауважити, що діти з низьким рівнем уваги до своїх особистісних виявів мають такий же рівень усвідомлення самопрезентаційних спонук, що виявляється у відсутності декларування прагнень подавати себе перед іншими особливим чином. У той же час і діти з низькою самопрезентаційною мотивацією лише в окремих випадках мають високі показники за моніторинговою шкалою.

Велике значення у формуванні самопрезентаційної тенденції має усвідомлення власної міри готовності до використання даних презентаційних стратегій, передбачення наслідків, які виникають при їх застосуванні. Вивчаючи уявлення дітей про особистісний досвід у сфері самопрезентації, ми помітили, що постійне включення дітей у ситуації взаємодії з партнерами сформувало у них відповідні когнітивні репрезентації поведінки. Найявний досвід підказує дітям, що в соціальних ситуаціях необхідно уважно стежити не лише за партнерами і їх позиціями, але перш за все за власною поведінкою. Врахування даної умови було позначено майже всіма учасниками експерименту (89 – 91 відсоток). Це свідчить про підвищення розуміння значущості самомоніторингових умінь. Діти виявляють як розуміння необхідності підвищувати контроль за власною поведінкою у ситуаціях певного типу, так і усвідомлюють взаємозв'язок самомоніторингового процесу з формуванням враження.

Результати бесіди з дітьми дають підставу стверджувати, що діти усвідомлюють свій вплив на інших людей, мають первинні уявлення про вибір стратегій взаємодії. Впевненість у самопрезентаційних можливостях приходить з віком. Якщо на початку вікового періоду лише 38 відсотків

дітей ствердно відповідають на питання стосовно своїх можливостей подавати себе перед друзями відповідно до власного бажання, то на кінець вікового періоду більшість дітей (78 відсотків) висловлюють впевнені у своїх можливостях [65]

Аналізуючи зміни у різних структурах самопрезентаційної стратегії можна відзначити, що кожна система когніцій є відносно самостійною сферою, зі своєю лінією розвитку. Тому у кожній віковій підгрупі молодшого шкільного віку можна простежується різний рівень зрілості окремих самопрезентаційних структур, а отже, і відмінність у загальному рівні сформованості презентаційного феномена. У той же час проведене дослідження дає можливість простежити систему зв'язків, що існують у репрезентуючій системі самопрезентаційного феномена. Так усвідомлення власних самопрезентаційних намірів протягом всього періоду тісно пов'язане із здатністю виокремлювати самопрезентаційні і просоціальні ситуації, до того ж з віком цей зв'язок має тенденцію до посилення ($r_p = 0,45$ на початку періоду до $r_p = 0,62$ у його кінці). Зв'язок даного конструкту із розуміння мотивів іншої людини менш значущий, але і в даній системі уявлень з віком простежується посилення зв'язків. Якщо на початку вікового періоду між даними системами когніцій простежувалася кореляція слабого рівня ($r_p = 0,26$), то у кінці періоду вона набувала помірної сили ($r_p = 0,33$) [80].

Як відомо, просоціальний тип реагування передбачає розуміння переживань обох учасників взаємодії – суб'єкта просоціальної активності і її реципієнта. Виконаний аналіз засвідчує, що просоціальна активність асоціюється у свідомості дітей із приємними переживаннями [81]. Це безсумнівно позитивна тенденція, яка вказує як на достатньо високий рівень сформованості емоційно-когнітивних основ поведінки, так і на наявність важливих аспектів у її диспозиційних основах. Оскільки очікування приємних переживань виконує важливу стимулюючу функцію, ми спробували, поглянути на особливості соціальних очікувань дітей при виборі активних просоціальних позицій. З цією метою дітям було запропоновано поміркувати, як вони почуватимуть себе за умови надання допомоги. Найчастіше для позначення свого емоційного стану діти використовують узагальнену категорію «добре» (30,0 відсотків із загального обсягу висловлених позицій) та більш яскраві емоційні реакції «радісно, весело» (29,6 відсотки). У значній частині суджень (12,1 відсотки) діти використали найбільш насичені емоційні стани («почуватиму себе щасливо», «чудово», «прекрасно»). При поясненні причин такого стану діти використовують дві лінії доведень: у одному

випадку вони вказують на підвищення емоційного самопочуття у зв'язку із покращенням ситуації для друга («щасливий за друга»), у іншому – причиною піднесеного стану визнається власна активна позиція («я щасливий, бо допоміг», «рада за себе»). Продовження цієї лінії доведень ми знаходимо у судженнях, які пов'язані не стільки із емоційними станами, скільки змінами у самовідношенні та самооцінці. Більше десятої частини суджень (13,7 відсотки) належить саме до цієї групи. У цьому контексті діти декларують позиції: «почуватимуся гордо», «пишатимуся собою», «відчуватиму, що зробив добру справу». Сюди ж ми віднесли також самооціночні конструкти («почуватиму себе добрим», «щедрим», «розумником», «чуйним», «хорошим») та статусні характеристики («відчуватиму себе помічником», «потрібним», «справжнім другом»).

Аналіз задекларованих емоційних реакцій у кожній із підгруп вказує на існування певних вікових особливостей у системі дитячих уявлень. Вони виявляються як у зміні кількісної представленості категорії, так і певних якісних характеристиках. Зокрема, представленість узагальненої категорії «добре» протягом періоду поступово зменшується (із 36,6 відсотків у першій віковій підгрупі до 25,4 відсотків до кінця періоду; $\phi^*=1,7231$ ($p=0.043$) [81, с.232]. Ця тенденція зумовлена розвитком здатності дітей до більш чіткої диференціації емоційних станів, урізноманітнення їх вербальної презентації. Висхідну лінію динаміки має категорія самовідношення і самооцінки (із 6,1 відсотка на початку періоду до 17,7 відсотка на його завершення $\phi^*=2,616$ ($p<0.01$). З точки зору якісних змін тут простежується поступове збільшення кількості суджень самооціночного та статусного характеру. Оскільки позитивні самооцінки та статуси переважно представлені у відповідях дітей двох найстарших підгруп можна говорити про те, що просоціальні самовияви із цього вікового періоду починають приймати участь у процесах самоствердження і самовиховання.

Виконаний теоретичний аналіз і результати емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що діти молодшого шкільного віку мають досить високий рівень соціально-психологічної готовності у сфері самопрезентаційної поведінки взагалі і її просоціального різновиду зокрема. Діти не лише розуміють наміри та презентаційні самовияви іншої людини, але й усвідомлюють власні прагнення цього спрямування. Самопрезентаційна стратегія функціонує у цьому віковому періоді як на когнітивному, так і поведінковому рівнях. Її розвиток характеризується позитивною віковою динамікою, інтенсивністю змін, відповідністю загальній лінії соціального становлення дитини. У сфері просоціальної

активності репутаційні та самопрезентаційні тенденція актуалізуються із середини молодшого шкільного віку.

У підлітковому віці стурбованість особистою репутацією досягає своєї вершини. Прийняття різними групами стає критично значущим для соціального благополуччя підлітка і відповідно може стимулювати його готовність як до кооперативної взаємодії, так і просоціальної активності. У період раннього підліткового віку (10-13 років) діти набувають здатність не лише помічати, а й враховувати різницю між соціальними, особистими і інституційними ставленнями і наслідками у процесі обміну, помічати латентні аспекти соціальної взаємодії. У старшому підлітковому віці у свідомості підлітків розвивається здатність координувати різні точки зору у процесі економічної взаємодії, знаходити різноманітні можливості для вирішення соціальних конфліктів, виведення латентних соціальних норм, що відіграє важливу роль у поясненнях і реалізації підлітками системи стосунків.

Отже, просоціальна поведінка, як особлива форма соціальної підтримки, має ранні онтогенетичні корені. Її реалізація забезпечує як соціально цінний результат для реципієнтів, так і важливі наслідки для суб'єкта сприяння. Як і інші форми соціальної поведінки, просоціальні самовияви характеризуються полімотивацією, розмаїттям форм та стратегій. Особливе місце у системі просоціальних спонук належить егоїстичній мотивації. Існує певна парадоксальність в ідеї поєднання просоціальних і егоїстичних спонук, все ж така амбівалентність чітко простежується як у зрілих, так і онтогенетично ранніх формах поведінки. Найтипівішими формами егоїстичної мотивації, у контексті просоціальної активності, є репутаційні та самопрезентаційні особистісні стратегії. Їх застосування забезпечує суб'єкту два типи репутаційних переваг: розширення доступу до майбутніх кооперативних взаємодій та більш активну співпрацю з партнерами. Онтогенетичні корені репутаційної та самопрезентаційної мотивації можна пов'язувати із періодом молодшого дошкільного віку. З п'ятирічного віку репутаційна стратегія не лише простежується у поведінці дітей, але й усвідомлюється ними як особлива лінія поведінки партнерів та власних стратегічних програм, зорієнтованих на отримання вигод із гуманістично зорієнтованих вчинків. Основними критеріальними показниками дії репутаційної мотивації у ситуаціях із просоціальним контекстом є зростання просоціальної активності у публічних ситуаціях; збільшення показників прояву щедрості; зменшення дій, що порушують принцип справедливого розподілу; більш чітке дотримання правил. В основі репутаційної мотивації лежать механізми

моральної ідентифікації та соціальної перцепції. Прагнення відповідати соціальним зразкам змушує дітей використовувати добрі справи для отриманні визнання та соціального схвалення. Тому, за нашим розумінням, цей тип мотивації є менш егоїстично спрямованим, ніж ідея взаємної рецектності – здійснення просоціального вчинку із розрахунку на отримання сприяння у відповідь.

Визнаючи наявність стратегічної репутаційно-презентаційної мотивації у просоціальній активності дітей зазначимо, що її присутність не означає повного нівелювання внутрішньої просоціальності, основним мотивом якої є дії дітей на благо Інших. Як зазначають Ян Енгельман та його колеги (Німеччина), просоціальна поведінка дітей виникає не лише під впливом зовнішнього тиску, різновидом якого є і репутаційний механізм, а й тиску особистісних норм та устремлінь [178, с. 995].

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Неоднозначність розуміння проблеми гідності людини різними філософськими школами, труднощі емпіричного вирішення особистістю проблем екзистенціального самовизначення (пошуку відповідей на запитання про природу й цінності людини), а отже, й розв'язання практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, обумовлюють важливість окресленої проблематики саме в сучасний історичний момент, коли відбуваються радикальні зміни світоглядних і ціннісних основ суспільства.

Гідність, з філософської точки зору, – це об'єктивна, суспільно-моральна цінність особистості, потреба й власна оцінка людиною своєї моральної цінності. Це потреба позитивної самооцінки своїх вчинків, самоповага, осмислена гордість за себе. Почуття гідності успішно розвивається й функціонує на основі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків та прав людини й громадянина. Воно укріплюється, якщо індивід усвідомлює й переживає те, що вільно й повно може виявити свої здібності та можливості, реалізувати свою активність і творчість. Тому почуття власної гідності виступає у вигляді синтетичної самооцінки моральних якостей у їх системній єдності.

Люди з високим рівнем почуття власної гідності значно більше задоволені своїм життям, більш самостійні й менше підпадають під чужий вплив. Їх позитивне ставлення до себе й почуття впевненості у власних силах сприяють аналогічному ставленню й до оточуючих. Вони нерідко стають лідерами в своїх колективах; відповідають моральному зразку: добрі, чесні, стійкі, справедливі; поведуться достойно – не принижують себе й інших; чинять гуманно й справедливо, навіть, якщо ніхто цього не бачить; не йдуть на підлість, наклеп, інтриги, тому що не бажають робити зла й зраджувати людське в самих собі; вони відчують глибоку відповідальність перед власною особистістю.

Варто зазначити, що останнім часом суттєво збільшується зацікавленість цією темою. У практиці кризових психологічних служб і консультацій провідним напрямком діяльності є надання психологічної допомоги потерпілим від насильства й завдання моральних збитків. У галузі освіти активно досліджуються й впроваджуються результати

наукових досліджень щодо застосування психологічних технологій виховання гідності в школі.

Інтенсивний розвиток нашого суспільства підвищує вимоги до формування компетентної особистості, яка може самостійно регулювати власну поведінку й діяльність, визначати перспективи свого розвитку, шляхи й засоби їх реалізації. Ця мета досягається за допомогою морального виховання, формування почуття власної гідності, починаючи з молодшого шкільного віку.

Оскільки гідність є найважливішою моральною якістю, звернемось до сутності понять «мораль» і «моральність». В етиці під поняттям «мораль» розуміють такі оцінно-імперативні способи засвоєння дійсності, які регулюють поведінку людей у діапазоні добра і зла. А. Гусейнов, один із провідних фахівців у цій галузі, зазначав, що мораль виступає як «панування розуму над афектами, як прагнення до вищого блага; як добра воля і безкорисливість мотивів; як здатність жити в людському суспільстві; як людяність і суспільна форма відносин між людьми» [51, с. 146]. Як вважає А. Гусейнов, мораль або моральність – це є певна специфічна якість, суттєва сторона практичної діяльності, суспільної поведінки людей [51, с. 147].

У філософській науці існують діаметрально протилежні погляди щодо співвідношення понять «моралі» та «моральності». Так, деякі вчені вважають ці поняття синонімічними, інші – обстоюють думку про необхідність їх розрізнення. Відповідно до однієї з точок зору, мораль – це форма свідомості, а моральність – сфера практичних вчинків, звичаїв, нормів. Згідно з іншою, мораль – це регуляція поведінки засобом суворо фіксованих норм, психологічного примушування і контролю, групових критеріїв і суспільної думки, а моральність – це сфера моральної свободи особистості, коли суспільні та загальнолюдські вимоги збігаються з внутрішніми мотивами.

Серед вчених, які не ототожнюють зміст зазначених вище понять, можна назвати В. Біблера, котрий вважав, що людина може мати низький рівень моральності, але при цьому бути моральною особистістю. Вчений розглядав поняття «мораль» як сукупність ідей про добро і зло, справедливість і несправедливість, відповідальність і безвідповідальність та ін., а під моральністю розумів конкретну моральну діяльність людини [26, с. 87].

У психологічному ракурсі моральність, як стверджував М. Боришевський, не можна обмежувати лише певними внутрішніми аспектами чи моментом поведінки. Вона народжується, визріває,

формується і функціонує у моральній поведінці. Вчений наголошує, що моральність є головною складовою духовності, яка дає можливість особистості осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти: життя – це боротьба зі злом в ім'я добра [29].

У поняття «моральність» («мораль») О. Г. Дробницький включав цілу низку явищ або феноменів, наділених ціннісним значенням: дії і вчинки індивідів, а також спільну поведінку груп і цілих мас людей; моральні відносини, що виступають у соціальних групах як «справедливі», «гуманні» й «альтруїстичні»; ціннісні властивості індивідів (феномени свободи волі, спонукань, мотивів, устремлень морального мислення та мови) [58, с. 27].

У цілому, ми дотримуємося такої позиції: універсальність суспільної моралі полягає в тому, що вона пронизує всі сторони соціальної активності людини (її діяльність, особистісні позиції й ціннісні орієнтації). В індивідуальній моральній свідомості, як одній з форм суспільної свідомості, відображаються як соціальні умови життя особистості, так і багатство способів вирішення нею морально-етичних ситуацій, що сприяє нормативно-ціннісному засвоєнню навколишнього світу.

Як підкреслює В. Малахов, поняття «честь» пов'язане із суспільною оцінкою і визнанням моральних досягнень та достоїнств людини як представника певної групи людей чи виконавця конкретної соціальної ролі. Честь як форма самосвідомості додає індивіду певного морального статусу відповідно до його приналежності до тієї чи іншої конкретної (соціальної, професійної, національної чи вікової) групи людей. Почуття честі визначається як переживання особистістю своєї цінності, визнаної значущими іншими [99, с. 128].

Поняття «гідність» утверджує принципову цінність індивіда як представника людства, тим самим указуючи на моральний стандарт його самооцінки (І. Ю. Кулагіна [84]). В основі почуття власної гідності лежить потреба особистості в реалізації свого прагнення до морального самовираження, тоді як почуття честі ґрунтується на потребі ствердження власного морального «Я» серед інших і визнання його громадською думкою (Ю. Е. Зайцева [65]).

Учені, котрі здійснюють дослідження у галузі психології особистості, розглядають гідність як найважливішу моральну якість, інтегративність людської реальності, вищу цінність в особистісному зростанні (І. Д. Бех [22]; В. С. Біблер В. С. [26]). Розуміння людиною

власної самоцінності зростає. Чим нижче значення цінностей, тим нижче гідність особистості. «Життєвий шлях особистості - це історія її переживань» [37]. У філософському й психологічному планах осмислення проблеми почуття власної гідності визначається за такими напрямками:

- гідність і сенс життя, загальнолюдські;
- гідність і відповідальність;
- гідність як можливість людини бути самоцінною;
- гідність як інтегративна характеристика цілісності людини;
- розуміння універсальності людини;
- гідність і воля, самоповага, «Я-Концепція», вищі моральні почуття;
- гідність і вчинок;
- гідність і рефлексія, самопізнання, самооцінка, самосвідомість;
- право на гідність особистості кожного.

Дослідження Д. Ельконіна дозволили поглибити теорію психічного розвитку дитини, дати характеристику структурі й змісту цього процесу. Створена ним теорія, за визначенням В. Давидова, уточнила й розвила ідеї, що склалися в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурії, О. Запорожця, охарактеризувала зовнішні умови, джерела, фактори й рушійні сили розвитку. Базовими для нашого дослідження з'явилися праці психологів, де гідність розглядається як умова, внутрішній регулятор і образ прояву саморозвитку особистості. Почуття власної гідності активізує самопізнання, саморегуляцію, надає нові сили самовихованню, спрямовує самоактуалізацію людської поведінки. Ослаблення й витиснення старих, твердих форм регулювання йде швидше, скоріше відбувається становлення нових внутрішніх регуляторів поведінки.

Проте Ю. Зайцева почуття власної гідності розглядає в двох аспектах: психологічний феномен і особистісна диспозиція, тобто схильність поводити себе згідно з усвідомленням власної гідності та гідності іншої людини. Таким людям притаманні високий рівень розвитку моральності – післяконвенційний рівень моральної свідомості; гуманність чи «людяність» – ставлення до людини як до більш значущої цінності, ніж збереження моральних норм та принципів; внутрішня відповідальність особистості; тяжіння до самореалізації. Дослідницею доведено, що специфіка «почуття власної гідності», як особистісної диспозиції, полягає в необхідному поєднанні високого рівня розвитку трьох компонентів: когнітивного – усвідомлення безумовної цінності людини, що виявляється в моральному ставленні до іншого; емоційного – переживання власної

цінності як безумовної, високий рівень самоповаги; конативного – стійкої реалізації даних відносин у поведінці, високого рівня саморегуляції [65].

Вагоме значення у формуванні почуття власної гідності, у тому числі й моральності, з нашого погляду, мають моральні погляди, етичні цінності, а також картина світу та можливість її змінювання, специфіка пізнання, мовленнєвої культури. Сьогодні проблема сутності та природи особистісної культури є досить актуальною. Досить ґрунтовно вона розглядається у працях М. Грачова, А. Маркової та ін. Водночас багато досліджень, що висвітлюють проблему з загальнонаукових принципів (В. Розін, Н. Розов), з позицій філософії, історії, культурології, але разом з тим психолого-педагогічних досліджень зазначеної проблеми недостатньо.

Проте проблеми моральності, почуття власної гідності, що мають враховувати новітні досягнення науки, культурологічні парадигми, механізми й засоби її становлення у межах соціокультурних інститутів, особливості сучасного морально-духовного середовища, потреби суспільства, а у зв'язку з цим і завдання, що повинні вирішуватись системою освіти, постають з усією актуальністю перед науковцями й дослідниками.

Тому питання: «Наскільки сьогодні наука й освіта є спроможними підготувати особистість, котра шанобливо ставиться до себе та інших, із розвинутими вміннями соціального інтелекту», - залишається відкритим. Оскільки можна прогнозувати не тільки позитивні, але й негативні наслідки інформаційно-технічного модернізму, власної діяльності.

Саме тому й постає необхідність розкриття соціокультурних, психолого-педагогічних факторів становлення, формування почуття власної гідності, моральності, спеціальних знань, умінь, навичок.

Почуття власної гідності ми розглядаємо у межах соціокультурного підходу, що обумовлює визначення цього поняття у зв'язку із сучасними соціокультурними процесами. Тобто для нас є важливим той факт, що почуття власної гідності слід визначати через призму духовно-етичних, культурно-історичних традицій, а також основи, що дозволяють з'ясувати базові, нормативно зафіксовані умови функціонування структур, котрі пов'язані з процесами становлення самосвідомості, що в цілому надає можливість створення психологічних умов становлення та розвитку почуття власної гідності особистості. У цілому формування почуття власної гідності є невід'ємною складовою розвитку особистості. Звісно, що уявлення про себе формується в процесі спілкування й діяльності, коли людина оцінює власні здібності у порівнянні із іншими,

відповідність власних цінностей, ідеалів суспільним, усвідомлює власні можливості, співвідносить їх із реальними умовами.

Таким чином, вивчення змісту понять «гідність» і «почуття власної гідності» як філософсько-етичних категорій дозволяє нам сформулювати наступне:

1. Гідність – особлива цінність суб'єкта, яка може бути вивчена завдяки властивостям своєї природи. Це почуття полягає в неприйнятті особистістю асоціальних дій (відмові від таких вчинків) і спрямованості на здійснення моральних (гідних) учинків (за умов наявності усвідомленої вольової саморегуляції). Сприйняття людини, як носія гідності, означає ціннісне ставлення й повагу до неї, визнання її прав, а також високу вимогливість.

2. Гідність, можна розглядати як диспозицію, інтегральну рису, що представлена складним утворенням внутрішнього світу особистості й постає через усвідомлення індивідом власних можливостей, прагнення до самореалізації й саморозвитку.

3. Почуття власної гідності проявляється в емоційному переживанні – ставленні до себе й інших як до цінності.

4. Гідність – це одна із найскладніших складових моральної свідомості, внутрішнього світу людини, що проявляється в усіх галузях діяльності та суспільних відносинах. Процес формування гідності особистості варто визначати через усвідомлення людиною норм, правил суспільного життя, організованість самоконтролю, особливості самооцінки.

5. Критеріями гідності є: фізичні якості індивіда, соціальний статус людини, рівень її матеріального добробуту, суспільно-значуща праця, сукупність її громадянських прав і вільностей. Суттєвими є й суб'єктивні чинники: моральність людини, її свобода та внутрішня незалежність, схильність брати на себе відповідальність, розвиненість волі, а також здатність до самовизначення й самореалізації. Специфіка моральної самосвідомості суспільства визначає особливості зміни критеріїв оцінки гідності людини.

У психолого-педагогічній теорії й практиці існує низка досліджень, автори яких підкреслюють, що саме *молодий шкільний вік* характеризується підвищеною емоційністю, коли емоційне пізнання світу переважає над інтелектуальним, тому цей період, на їх переконання, найбільш чутливий для розвитку моральних і естетичних почуттів особистості.

Вирішувати проблеми пов'язані з формуванням почуття власної гідності дитини необхідно вже в початкових класах, тому що в молодшому шкільному віці виникають сприятливі умови для розвитку й становлення таких особистісних якостей, як активне ставлення до процесу пізнання, уміння ставити перед собою пізнавальні завдання, знаходити шляхи їх розв'язання, творче ставлення до будь-якого виду діяльності, здатність контролювати й оцінювати результати своєї роботи й роботи своїх товаришів, а також знаходити помилки й визначати способи їх виправлення.

Окрім цього, важливим є розширення галузі знань про організацію педагогічного процесу, спрямованого на формування почуття власної гідності в учнів молодшого шкільного віку; визначення етапів формування зазначеної властивості, що дозволяють забезпечити своєчасний контроль і корекцію; у становленні самостійної, активної, упевнених у своїх силах, творчої індивідуальності; а також у виявленні змісту, умов і методів психолого-педагогічної роботи з формування вольового компонента почуття власної гідності в учнів початкової школи.

З деяким ступенем умовності можна виділити основні етапи становлення почуття власної гідності, які можуть надати допомогу вихователю щодо визначення рівня сформованості якостей, що цікавлять нас, а саме:

- ознайомлення з моральними нормами;
- перевірка потреби в них, тобто стосовно значущості на досвіді (своєму й чужому, безпосередньо набутому й лише спостережуваному, позитивному й негативному), досягнення завдяки цьому переконаності відносно даних норм і осмислення їх ціннісного значення;
- практичне застосування або відкидання їх.

Для накопичення особистістю власного досвіду відносин гідності й честі необхідно створити таку систему виховних впливів і такі соціальні умови (педагогічні, психологічні, правові й ін.) діяльності кожному учневі, у яких буде відбуватися зрушення від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонукань, від довільної саморегуляції до мимовільної саморегуляції, від оцінок інших людей до моральної самооцінки.

У гуманістичній науці загально визнаною є ідея про те, що моральне перебуває в безпосередньому взаємозв'язку з особистісним. Зокрема, філософи (А. Гусейнов, О. Дробницький, Л. Столович, В. Тугаринов) і психологи (П. Анохін, В. Вилюнас, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Запорожець, К. Ізард, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн,

Л. Рувінський, В. Слободчиков) виокремили чинники, що характеризують зв'язок емоційного й морального компонентів. Проте, у психолого-педагогічній науці проблема особистісного й морального розвитку школярів тривалий час не була виділена як самостійна. Уперше особистісний й моральний розвиток і виховання учнів як самостійну надзвичайно актуальну науково-методичну проблему окреслили педагогічно-новатори (Ш. Амонашвілі, Д. Кабалевський, Б. Неменський, В. Сухомлинський). Однак у масовому психолого-педагогічному досвіді їх ідеї не знайшли достатнього втілення.

Слід зауважити, що за останні роки здійснено чимало досліджень, спрямованих на вирішення проблеми особистісного й морального розвитку й виховання молодших школярів. У таких дослідженнях вивчалися психологічні основи моральних відносин [22]; розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів [118]; механізми моральної саморегуляції [159]; інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра [65]. При цьому особистісний й моральний розвиток особистості молодшого школяра визначається як спонтанний і організований процес, заснований на усвідомлюваних переживаннях життєвих вражень і власного досвіду відносин, пов'язаних з виконанням дитиною моральних норм. Почуття честі й власної гідності як властивості особистості можуть стати тими якостями, які лягли б в основу концепції формування моральної особистості сучасного молодшого школяра.

Ми вважаємо, що почуття власної гідності молодшого школяра більшою мірою сформовано за рахунок переживання ним власної самоцінності та самоповаги. Моральна самооцінка, яка є переважно завищеною у дітей цієї вікової категорії, затримує розвиток почуття власної гідності в даному віці, тому потребує більшої уваги під час здійснення корекційно-розвивальних заходів. Здійснення морального самоконтролю молодшими школярами відбувається за рахунок їх здатності до моральної саморефлексії. Розвиток морального самоконтролю обумовлюється здатністю молодших школярів до саморегуляції власних дій в ситуаціях морального вибору. Психологічним чинником розвитку і поглиблення моральної саморефлексії, більшою мірою виступає здатність молодших школярів розуміти і визнавати власну індивідуальність.

Теоретичний аналіз етико-психологічних джерел дозволив нам виокремити *критерії* оцінки рівня розвитку почуття власної гідності у молодших школярів. До них варто передусім віднести *визнання власних*

чеснот, позитивне самоставлення та гідна поведінка. Зокрема, Н. Чиренко представляє *критерії та показники почуття власної гідності* у підлітків, а саме: реалістичний образ «Я», що ґрунтується на об'єктивному сприйнятті своїх чеснот і обмежень, а також ціннісне ставлення до себе та інших, світу в цілому довіра світу й себе [153]. Гідність упрозорується через відповідальність за свої дії, саморегуляцію й самоконтроль, а також чесність, скромність, доброзичливість.

Найчастіше поняття «чеснота» в науковій літературі розглядається як сукупність моральних якостей особистості й походить від доброчесності. Доброчесність є основою моральності та етичності особистості [58]. Самоставлення в цілому є критерієм сформованості почуття власної гідності. Гідна поведінка, що виступає головним критерієм розвитку почуття власної гідності, визначається такими загальними показниками: особистість відчуває власну гідність, не приймає приниження інших та не дозволяє цього робити з собою, може прогнозувати й уникати приниження іншої людини; має власну позицію й здатність відстоювати свої погляди; її вчинки характеризують гуманізм й справедливість; володіє своїми емоціями; захищає свою гідність, корегує свої недоліки й розвиває власні здібності; демонструє самостійність, як життєву позицію, у прийнятті рішень та відповідальність за них. У процесі аналізу наукових джерел за даною проблемою ми визначили наступні показники розвитку почуття власної гідності у молодших школярів та рівні за відповідними критеріями.

Таким чином, критеріями розвитку почуття власної гідності є: визнання особистістю власних гідностей, наявність чеснот або гідна поведінка, емоційне ставлення дітей до моральних і аморальних учинків (рівень емоційного реагування), моральні уявлення й поведінкові прояви. У такий спосіб нами виокремлено такі *рівні прояву почуття власної гідності* у молодших школярів [85].

Високий рівень почуття власної гідності (визнання власних гідностей):

– молодші школярі об'єктивно визначають й розуміють наявність та особливості прояву моральних якостей особистості; пояснюють та вбачають власні моральні якості; представляють ставлення до себе через особистісні характеристики й гуманістичну спрямованість; адекватно сприймають та пояснюють власні вчинки виходячи з якостей, вмій; усвідомлюють й посажають сильні та намагаються корегувати слабкі сторони власної особистості; відносяться до себе як суб'єкта моральних взаємин і поведінки;

– (позитивна «Я-концепція» та самоствавлення) - молодші школярі об'єктивно оцінюють свої моральні якості, виявляють цілісне приймання образу власного «Я» об'єктивно визнаючи переваги та недоліки; надають позитивну оцінку власним поведінковим проявам; переконані у наявності можливостей щодо розвитку й удосконаленню себе й своїх можливостей; впевнені у власній привабливості, цікавості для інших; пишаються собою і власними досягненнями;

– (гідна поведінка) - молодші школярі у власній поведінці виявляють впевненість в собі; об'єктивно сприймають зауваження й спрямовані щодо самоздійснення; мають власну особистісну позицію й з гідністю висловлюють її; не прагнуть відповідати уявленням або «догоджати» за відповідні привілеї дорослим; терпимо ставляться до слабкостей інших не намагаються принижувати їх гідність, радіють успіхам однолітків, дружелюбні; розуміють спроби інших принизити їх гідність і проявляють позицію щодо протистояння таким спробам з боку однокласників й дорослих.

Середній рівень почуття власної гідності (визнання власних гідностей):

– учні початкової школи не в повному обсязі визначають зміст моральних якостей особистості; пояснюють та вбачають власні моральні якості переважно за допомогою дорослих; представляють ставлення до себе через деякі особистісні характеристики; не завжди сприймають та пояснюють власні вчинки виходячи з власних якостей, вмінь; найчастіше усвідомлюють власні переваги й не визнають слабкі сторони власної особистості;

– (позитивна «Я-концепція» та самоствавлення) - молодші школярі оцінюють свої моральні якості за допомогою дорослих, виявляють некритичне ставлення до образу власного «Я» частіше визнаючи переваги й не завжди відзначають наявність недоліків; надають позитивну оцінку власним поведінковим проявам; невпевнені у наявності можливостей щодо розвитку й удосконаленню себе й своїх можливостей; невпевнені у власній привабливості, цікавості для інших; рідко говорять про свої досягнення;

– (гідна поведінка) - молодші школярі час від часу у власній поведінці виявляють невпевненість в собі й поводяться агресивно; необ'єктивно сприймають зауваження й не розуміють що треба виправитись; мають власну особистісну позицію, але невпевнені щодо необхідності відстоювати її, є прояви негідної поведінки задля одержання схвалення або інших заохочень від дорослих; можуть критикувати й

викривати слабкості принижуючи їх гідність, не завжди радіють успіхам однолітків, виявляють ревності; не завжди розуміють спроби інших принизити їх гідність і не можуть впевнено протистояти таким спробам з боку однокласників й дорослих.

Низький рівень почуття власної гідності (визнання власних гідностей):

– молодші школярі визначають зміст лише деяких моральних якостей особистості; не можуть пояснити й виявити власні моральні якості й лише за вказівкою дорослих визнають свої переваги, чесноти; найчастіше усвідомлюють власні слабкі сторони й не впевнені у своїй моральності;

– (позитивна «Я-концепція» та самоствавлення) - учні неадекватно оцінюють свої моральні якості; критично ставляться до себе, виявляють підвищене почуття провини; схвалюють себе за ті поведінкові прояви, які відмічають дорослі; тривожні й невпевнені у собі, у власних можливостях, відчувають самотність й нецікавість для інших; не поважають себе й власних досягнень;

– (гідна поведінка) - частина молодших школярів виявляють необ'єктивну самовпевненість у поведінкових проявах, захисну демонстративність, намагаються утвердитися незважаючи на обрані шляхи; агресивно реагують на звернення або зауваження на приниження й переважно не намагаються виправитися; відчувають страх у ситуаціях коли треба відстояти власну позицію, точку зору у такі моменти підкорюються, або, навпаки, агресивно реагують; неповажливо ставляться до інших дітей, критикують й висміюють їх недоліки, принижують інших; не вміють радіти успіхам однокласників, недружелюбні.

Відповідно із вищезазначеним, психолого-педагогічні умови ефективності особистісного й морального розвитку молодших школярів: створення ситуацій, які викликають емоційно-позитивне сприйняття моральних цінностей; використання емоційно-образних засобів психолого-педагогічного стимулювання; організація середовища, що виховує, емоційної взаємодії вчителів і учнів.

Відтак, почуття власної гідності формується, зміцнюється й розбудовується тільки через утвердження в будь-якому виді діяльності або спілкування, де школяр досягає певного успіху (проявляє компетентність), одержує схвалення інших (імponує іншим), а також відчуває емоційне задоволення від зробленого.

Таким чином, загально визнаними при дослідженні почуття власної гідності є основні етапи становлення почуття власної гідності, котрі

дозволяють визначити рівень сформованості зазначених якостей: ознайомлення з моральними нормами; перевірка необхідності в них, тобто значущості на власному досвіді (своєму й чужому, безпосередньо набутому й лише спостережуваному, позитивному й негативному), досягнення завдяки цьому переконаності відносно даних норм і вловлювання їх ціннісного значення; практичне застосування або відкидання їх реального керівництва, діючої установки в особистій поведінці й означає вироблення моральних якостей.

За основу критеріїв морального розвитку молодших школярів узяті: ціннісне ставлення дітей до моральних і аморальних учинків (рівень емоційного реагування), моральні уявлення й поведінкові прояви. У процесі розвитку морально-ціннісної сфери молодших школярів засобами формування почуття власної гідності в умовах навчальної діяльності через розуміння художніх та навчальних текстів відбувається їхня поступова зміна з негативного й нестійкого до достатнього й високого рівня морального розвитку.

За результатами теоретичного аналізу нами виокремлено рівні сформованості почуття власної гідності, морального розвитку молодших школярів (високий, середній, низький).

Розроблена структурована модель формування почуття власної гідності у молодших школярів, на нашу думку, сприяє виявленню функціонування рефлексивних процесів молодшого школяра. Так, детермінація зумовлюється функціями гідності, а саме: *орієнтувальними* – задля орієнтування в системі моральних цінностей; *мотиваційними*, пов'язаними з вираженням потреб особистості; *регулятивними*, що впливають на діяльність і поведінку, коли регуляція поведінки переноситься на внутрішні мотиви саморозвитку. Чесноти й гідність у молодшому шкільному віці визначається позитивними моральними якостями, властивими молодшому школяру в конкретній проблемній ситуації: самостійність, чуйність, позитивна думка про себе, справедливість, взаєморозуміння, співчуття, впевненість, відповідальність.

Одним з *основних компонентів* почуття власної гідності є *воля*, що представляє собою здатність людини діяти в напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні й внутрішні перешкоди, що й забезпечує внутрішню єдність емоцій і мислення у свідомості людини.

Основною складовою почуття власної гідності людини, за визначенням О. Молчанової, є *воля*, яка дозволяє особистості активно самодетермінувати й саморегулювати власну діяльність і поведінку всупереч зовнішнім і внутрішнім перешкодам, впливам і діям. Дослідниця

визначила наступні структурні складові вольового компонента почуття власної гідності: мотиваційно-смісловий, характерологічний, інтелектуальний та діяльнісний. Однозначним, на думку дослідниці, є той факт, що формування у дитини основ почуття власної гідності починається в сім'ї з раннього віку та активно продовжується в період навчання. Особливо це актуально, коли мова йде про учнів початкової школи, де закладаються основи морально-етичного розвитку особистості [102].

Ефективність формування вольового компонента почуття власної гідності в учнів молодшого шкільного віку забезпечується сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, серед яких домінує значення мають соціальні й психолого-педагогічні умови. За нашим розумінням, основними ознаками вольового компонента почуття власної гідності молодших школярів є:

– у *мотиваційно-значеннєвому компоненті*: інтерес до діяльності, визнання почуття власної гідності як значимого компонента особистості людини, бажання бути чесною, слухною, гідною людиною, осмислений і активний підхід до процесу формування вольових зусиль;

– у *характерологічному компоненті*: правильне сприйняття обстановки, упевненість у своїх силах, цілеспрямованість, мужність, доброзичливе ставлення до однолітків, молодших і старших людей, витримка й самовладання, стриманість у різних ситуаціях;

– в *інтелектуальному компоненті*: якість теоретичних знань відносно питань гідної поведінки, самоповаги, чесності, працьовитості і т.ін.: повнота, обсяг, глибина, системність, гнучкість і оперативність;

– у *діяльнісному компоненті*: прояв учнем у різних ситуаціях уміння уважно слухати іншу людину, управляти своїми емоціями (гнів, образа, занепокоєння, острах, захват, радість і т.ін.), відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс у рішеннях спірних питань і т.ін., оцінювати свої дії й дії інших людей, чесно ставитися до навколишніх, захищати свою честь і гідність, працювати над своїми недоліками й розбудовувати здібності і т.ін.

На нашу думку, найважливіший підхід щодо формування вольового компонента почуття власної гідності у молодших школярів у навчально-виховному середовищі повинен полягати у цілеспрямованому розвитку його складових: мотиваційно-значеннєвої, характерологічної, інтелектуальної й діяльнісної.

Отже, закономірністю процесу формування почуття власної гідності як якостей особистості молодшого школяра є єдність і взаємозв'язок між зовнішніми спеціально психолого-педагогічними й іншими впливами на

особистість учня, з одного боку, і характером власної активності вихованця, спрямованої на розвиток у себе адекватного соціальним нормам ставлення до своїх соціальних обов'язків, з іншого боку, єдність і взаємозв'язок між вихованням і самовихованням.

Основними із цих умов і методів є:

1. Моральна освіта молодших школярів і формування в їх свідомості відповідних зразків людей з розвиненим почуттям честі й гідності.

2. Накопичення досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттям честі й власної гідності.

3. Самоствердження особистості в різноманітних сферах життєдіяльності, охарактеризованому як основний шлях формування почуття власної гідності.

Сфери самоствердження особистості молодшого школяра досить різноманітні, однак результати дослідження дозволили виділити навчальну діяльність і взаємодію в колективі як основні сфери життєдіяльності молодшого школяра в цьому віці й референтно значиму діяльність, на основі якої в умовах референтної групи реалізується потреба утвердження школяра. Референтною групою, де реалізується потреба навчання й самоствердження може бути клас, гурток, заклад додаткової освіти тощо, де не просто функціонують гуртки й секції, а є справжній дитячий колектив, створені сприятливі умови як для навчання, спілкування, так і для самоствердження.

4. Позитивні оцінні відносини як необхідна умова формування почуття власної гідності.

Оцінні відносини в різних формах становлять середовище, яке визначає моральну самооцінку особистості, розвиток багатьох її моральних почуттів та потреб, у тому числі почуття власної гідності. Залежно від віку й умов у вихованні почуттів і потреб вирішального значення може набувати то одна форма оцінки, то інша, або оцінні відносини в родині, в класному колективі, або позашкільному, думка шановного вчителя і т.ін.

5. Емоційні стани успіху, викликані позитивним ставленням навколишніх до себе.

Емоційні стани молодшого школяра не тільки стають мотивом гуманного вчинку, але й впливають на формування потреб. Як показало дослідження, якщо задоволення потреб супроводжувалося переживанням внутрішньої гармонії, потреба, закріплювалася, здобувала тенденцію до подальшого розвитку. І навпаки. Тому перед вихователями постає завдання: спілкуючись із вихованцями, необхідно викликати в них такі

емоційні почуття, які ставали б основою для формування моральних почуттів і потреб.

6. Прагнення до самовиховання, поліпшення себе. «Самовиховання – це людська гідність у діях», – ці слова В. Сухомлинського точно визначають установку у виховній роботі на самовиховання особистості, тому необхідно навчати молодшого школяра аналізу власного морального досвіду, створювати умови для розвитку моральної самосвідомості особистості [140, с. 444]. З цією метою необхідно: а) надання молодшому школяру необхідної інформації про якість особистості і їх становлення; б) інформування учнів про можливості морального самовиховання й формування в них спеціальної установки на вдосконалювання своїх відносин; г) організація засвоєння школярами зразків честі, гідності й досвіду становлення їх у процесі різних видів діяльності; д) навчання учнів прийомів і навичок аналізу й оцінки своєї поведінки, визначення конкретних завдань самовиховання, здійснення морального самоконтролю.

7. Засвоєння позитивних (як національних, так і реальних) які складаються в конкретній школі традицій спілкування.

Засвоєння культурних корінь, зростання національної самосвідомості, використання величезної сили національних традицій можуть стати опорою у виховній роботі будь-якого педагога.

8. Використання можливостей сучасних дитячих громадських організацій, які створюють необхідні умови для соціальної творчості, різноманіття форм діяльності, що дозволяють молодшому школяру усвідомлювати себе як особистість; самостверджуватися; розвивати інтереси й здібності особистості в мінливих соціально-економічних умовах.

За результатами теоретичного аналізу проблеми дослідження нами виокремлено рівні емоційно-морального розвитку молодших школярів, що характеризують сформованість почуття власної гідності особистості.

Високий – обговорення моральних проблем викликає позитивний емоційний відгук, школяр проявляє зацікавленість до моральної проблеми; дитина має властиві даному віку уявлення про моральні цінності; уміє застосувати отримані знання для організації своєї поведінки.

Достатній (середній) – обговорювані моральні питання періодично викликають у школяра позитивну емоційну реакцію; дитина має притаманні для молодшого шкільного віку уявлення про моральні цінності; має нестійку позицію стосовно вчинків; поведінка нерідко залежить від думки вчителя.

Нестійкий (нижче середнього) – ставлення до моральних проблем емоційно нестійке, знання про моральні якості особистості епізодичні, не

завжди пов'язані з реальною поведінкою; моральні прояви залежать від думки вчителя; присутні випадки негативної поведінки.

Негативний – обговорення моральних тем не викликає у школяра позитивного емоційного відгуку, учень проявляє байдужість до розглянутих моральних питань; знання дитини про моральні цінності безсистемні або помилкові; власні судження про моральні вчинки висловлюються вкрай рідко; переважає негативна поведінка.

Таким чином, людська гідність – це складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньособистісних і зовнішньосоціальних детермінант розвитку. Воно належить структурі особистості в цілому. Це осмислення й переживання своєї моральної цінності й суспільної значимості. Зовнішні й внутрішні фактори стимулюють прояв структурних одиниць почуття власної гідності, визначають спрямованість особистості молодшого школяра (власна поведінка – одне, при наявності впливу – інше).

Виникнення почуття власної гідності особистості означає становлення відносин між людиною й суспільством. Гідність людини є ціннісною орієнтацією, що характеризує ці відносини. Поняття людської гідності означає істотну ознаку й властивість, внутрішнє переживання. Людина має відносну гідність, що містить у собі сукупність особистісних якостей, які особистість набула в процесі життєдіяльності і які проявляються у всіх людей по-різному. Почуття власної гідності вимагає від людини, щоб вона об'єктивно цінувала себе й давала таку ж оцінку іншим. Гідність – самооцінка власних якостей, здібностей, світогляду, своєї поведінки, суспільного значення. Становлення почуття власної гідності особистості як «морального суб'єкта» відбувається в силу наявності здатності нести відповідальність, бачити, виділяти, ставити проблеми, своєчасно їх усвідомлювати й ухвалювати відповідальні рішення. Здатність відповідати не тільки за себе, але й за інших, за характер своїх взаємин.

Почуття власної гідності в структурі особистості відображається в спрямованості особистості: в особливостях ціннісних орієнтацій, опосередкованих світоглядом; у рівні моральності, що виражається в поєднанні ставлення до себе й ставлення до іншого та відображає рівень розвитку моральної самосвідомості людини; в специфіці емоційно-ціннісного ставлення до себе, як до унікальної людської особистості, як до безумовної цінності, що виявляється в стійкій високій самоповазі; в особливостях вольової сфери, що виявляється в феномені «сили Я», тобто здатності до успішної саморегуляції під тиском зовнішніх (тиск середовища) і внутрішніх (спонтанні емоційні потяги) чинників.

КОНСТРУКТИВНО-ДЕСТРУКТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

Розвиток особистості, розмаїття її духовного світу залежить не лише від загальної культури суспільства, системності його нормативної бази, а й долучення окремо взятої людини до системи суспільних цінностей, їх визнання та інтеріоризації. У зв'язку з цим, особливої уваги у психологічній науці заслуговують процеси, які висвітлюють культурну диференціацію сучасного суспільства: появу неформальних угруповань, формування субкультур, розгортання контркультурного простору. Вивчення сутності цих явищ та їх впливу на підростаюче покоління дозволяють не лише прогнозувати стратегію подальшого розвитку суспільства, а й своєчасно коригувати несприятливі тенденції у цій сфері. Суспільство взагалі, і психологічна наука зокрема, повинні своєчасно знаходити відповідь на виклики, що виникають у суспільному житті, віднаходити шляхи запобігання розвитку негативних тенденцій у системі міжособистісної взаємодії. Особливої гостроти це питання набуває відносно соціального простору, у якому відбувається становлення молоді, розвиток особистості у період підліткового зростання.

Молодіжний простір – унікальне явище, що об'єднує калейдоскоп подій, систему мрій і сподівань, розмаїття юнацьких устремлінь і прагнень. Значущу роль у його функціонуванні належить субкультуральним явищам. Відображаючи внутрішній світ молодої людини, вони виступають своєрідним способом її самореалізації, шляхом задоволення потреби у самовираженні.

На сьогодні в науковій літературі все частіше піднімаються питання розгортання нових процесів у творенні субкультурних просторів, трансформації їх впливу на становлення ціннісної сфери особистості та її поведінку. Особливої ваги ці питання набувають в умовах соціально-економічної нестабільності, кризовості у розвитку суспільних процесів. Несприятливість загальної суспільної атмосфери зумовлює підвищення ризикованості молодіжних субкультур, появу у суспільстві спроб легітимізувати у рамках субкультурального простору поведінкових штампів, які протягом багатьох років сприймалися як асоціальні (Н. В. Царахова, 2015, [151, с. 233]).

Наукове поняття субкультури є доволі широким, багатограним, і водночас дискусійним. Зазвичай під субкультурою розуміють систему

норм, цінностей, настанов, способів поведінки і життєвих стилів певної соціальної групи, яка відрізняється від панівної в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею (Є. Подольська [121]). Поняття «субкультура», «субкультурний простір» – це міждисциплінарні дефініції, які, в силу складності й розмаїття узагальнених процесів, не мають єдиної усталеної системи поглядів на їх сутність. Кожна наука інтерпретує і описує поняття «субкультура» з позицій свого предмету та методології. Психологічні дослідження зосереджені на вивченні внутрішніх ознак субкультури, системи її нормативного простору, цінностей, ідеалів та їх впливу на становлення особистості. При цьому мова йде як про учасників субкультуральних об'єднань, так і членів усього суспільства. Аналіз функціонування субкультурального простору і його впливу на особистість здійснюється у логіці системно-динамічного, синергетичного, інформаційного, генетичного, ієрархічного, когнітивного підходів.

Субкультура може формуватися і реалізовуватися різними групами людей. За критерієм її носіїв виокремлюють: статево-вікові спільноти (дитяча субкультура, молодіжна, чоловіча, жіноча тощо); соціально-професійні спільноти (субкультура робітників, інтелігенції, еліти, злочинні субкультури та ін.); релігійні спільноти (М. Соколов [136; 137]). Для нашого дослідження найвагомішу сутність відіграє перший критерій, який дозволяє виокремити субкультуру за віковим критерієм її носіїв. У віковій психології молодіжна субкультура визначається як похідна від культури дорослих і здебільшого вторинна відносно неї (В. А. Аверин [5], Н.Ф. Головатий [42]).

Субкультуральне середовище – це унікальний соціально-психологічний феномен, що здійснює суттєвий вплив на процеси соціалізації та самореалізації молоді. Його вплив на формування молоді є багатограним, різномодальним (континуум конструктивність-деструктивність) та полівекторним. Неформальні молодіжні течії це важливий чинник особистісного та соціального становлення підлітка, що обумовлює формування ціннісної сфери, розвиток особистісних якостей та властивостей самосвідомості, особливості стосунків з оточуючими та характер поведінки. Приналежність молоді до неформальної спільноти передбачає прийняття нею системи цінностей, норм, стилю життя, зовнішніх ознак певної субкультури. В основі цього процесу лежать механізми соціально-психологічної ідентифікації.

Традиційно у вивченні молодіжних субкультур та неформальних об'єднань виокремлюють три основні підходи:

- розгляд феномену молодіжної субкультури через призму кризи існуючих моделей соціалізації особистості;

- пояснення неформальних молодіжних рухів як способів протидії підлітків і юнаків існуючій системі;
- розкриття психолого-педагогічних особливостей учасників молодіжних об'єднань.

Молодіжна субкультура широко вивчається в педагогічній і психологічній науці (Г. Абрамова, Т. Алексеєнко, Є. Бресєва, Е. Еріксон, Н. І. Грищенко [47], Д. Дроздовський [59], М. М. Закович [66], С. Ю. Замула [68], М. Ейзенштадт, С. Іконніков, І. Кон, В. Лармін, С. Левіков, В. Лісовський, Л. Мардахаєв, К. Манхейм, Р. Льовінталь, М. Мід, В. Ольшанський, Д. Петрова, О. Семашко, З. Сікевич, Е. Суїменко, О. Толстих, Т. Щепанська, О. Якуба). Дослідники і теоретики різних шкіл та напрямів вивчають молодіжні субкультури як соціально-психологічний феномен під різним ракурсом. Все ж, як у психологічній науці, так і у інших галузях знань залишається значне коло невирішених питань. Як зазначає К. Глебова, у проблематиці молодіжної субкультури простежується наявність істотних протиріч між впливом субкультури на молодь і недостатнім теоретичним висвітленням питань про соціально-історичні передумови її формування, сучасний стан і тенденції розвитку; зарубіжним досвідом роботи з молодіжними субкультурами і відсутністю його систематизації та використання у вітчизняній практиці [39].

Входження молоді людини у субкультуральний простір полідетерміноване. У загальній сукупності чинників можна виокремити дві групи спонук:

- соціальні й соціально-психологічні чинники, що детермінують зміни соціальної ситуації розвитку молоді;
- вікові й диспозиційні особливості розвитку особистості.

До першої групи можна віднести: кризові явища в суспільстві та інституті сім'ї, комерціалізацію засобів масової інформації, привабливість інгрупових процесів життєдіяльності неформальних об'єднань, неналежне врахування дорослими вікових особливостей підлітків.

Друга група причин продукування молодіжної субкультури, її прийняття та ідентифікація з нею, зумовлена специфікою вікового розвитку особистості. Найчастіше в науковій літературі обговорюються такі психологічні причини, як потреба в друзях, конфлікти в школі та вдома, недовіра до дорослих, протест проти невизнання та обману, переживання самотності, прагнення підлітків до відособлення, автономізації, що проявляються у прагненні до самостійності, та незалежності; захист у різних його проявах: психологічному, фізичному, моральному, матеріальному; наявність доступу до інформації, яку підліток

не отримує в сім'ї чи школі; наявність емоційно насиченого спілкування та задоволення, що приходить від групової діяльності; чесність, відвертість і щирість відносин у групі ровесників; можливість подолання внутрішнього конфлікту особистості та конфлікту в мікросоціумі, насамперед, у сім'ї.

Загалом можна констатувати, що стратегію входження у молодіжну субкультуру найчастіше пов'язують із віковими особливостями розвитку: прагненням до самовизначення та самореалізації, задоволенням почуття дорослості, ціннісно-смысловим усвідомленням власного життя.

Потяг молодих людей до субкультурального простору пов'язують із двома групами смислових конструктів:

- сприйняття неформального об'єднання як референтної групи та
- переживання психологічних проблем у стосунках із оточуючими.

Світ субкультури – унікальний простір соціалізації особистості, її індивідуального та соціального становлення. У різні вікові періоди субкультура, як особливий соціальний феномен, детермінує розвиток особистості по-різному: шляхом визнання субкультурних процесів чи їх ігнорування; активної конфронтації чи загальної поінформованості; активного долучення чи пасивного споглядання. Характер цих процесів має особливу значущість у період підліткового зростання. Від наближення молоді до субкультурального простору, особливостей його нормативно-ціннісних основ значною мірою залежать наслідки субкультурального впливу на розвиток особистості. Суспільства не може не враховувати ці процесів, особливо якщо мова йде про загострення негативних тенденцій у молодіжному середовищі.

Молодіжні субкультури, як соціально-психологічні феномени, здатні виконати як позитивні, так і негативні функції щодо суспільства загалом та становлення і розвитку особистості. Стихійність життєдіяльності неформальних груп, некерованість спілкування молодих людей може призвести до переродження об'єднання в асоціальні форми, що матиме тяжкі наслідки. У останні десятиріччя ми стали свідками підвищення агресії у молодіжному просторі. Цькування, напади, пряма агресія протезуються як у середовищі освітніх закладів, так і життєдіяльності неформальних молодіжних об'єднань. Сучасний молодіжний простір, в умовах сьогоденних реалій, продовжує зберігати високий рівень деструктивності. Агресія в неформальних та формальних об'єднаннях підлітків не лише не знижується, а навпаки – набуває ще більшої гостроти, витончених та жорстоких форм. Тому пошуки шляхів гуманізації молодіжного субкультурального простору є життєво

необхідним та соціально значущим. Як зазначає М. Гогуєва, здійснення ефективної молодіжної політики, розробка наукового підходу у вирішенні молодіжних проблем вимагає системних знань специфіки сучасного підростаючого покоління, обізнаності з особливостями сучасної молодіжної субкультури (М. М. Гогуєва [41, с. 1]).

Підлітковий вік – відповідальний період онтогенезу, який постійно привертає увагу науковців і практиків дихотомічною модальністю особистісного й соціального розвитку. У цей віковий період творення особливого молодіжного культурного простору, пошук власної неповторної особистості поєднуються із загрозами виникнення несприятливих тенденцій, прийняттям підлітками асоціальних ціннісних установок та формування агресивних форм поведінки.

Існує декілька методологічних підходів у дослідженні специфіки вибіркового ставлення підлітка до ціннісних систем молодіжних субкультур: *культурологічний, аксіологічний, онтологічний, синергетичний та середовищний*. У дослідженнях соціологічного спрямування увага переважно зосереджується на зовнішніх соціальних чинниках, що обумовлюють субкультуральний рух. У психологічних роботах більш доречним, за нашим розумінням, є погляд на диспозиційну детермінацію явища, пошук відповіді на питання про те, чому відбувається формування молодіжної субкультури, що спонукає підлітків до творення власної системи світобачення та продукування ідей, які лягають в основу молодіжних форм і стилів поведінки, виступають об'єднуючим началом для виокремлення на фоні загальноприйнятої культури. Необхідно відзначити, що психолого-педагогічні дослідження у цьому напрямку інтенсифікувалися лише в останні роки.

На сучасному етапі широкий розвиток отримали дослідження специфіки підліткової субкультури. До них належать праці М. Аругюняна, Т. Бендаса, Г. Карелової, О. Кириліної, І. Кледина, О. Лахова, Т. Мельникової, О. Хасбулатова та інших. Ціннісні орієнтації молодіжних об'єднань досліджують А. Андреев, І. Баєва, А. Бароненко, В. Бобахо, А. Журавков, Н. Калягін, О. Карпукін, К. Кокшенєва, С. Кузіна, А. Медведев та ін., які розкривають різні аспекти моральної культури різних типів і видів молодіжних об'єднань.

Аналіз психологічних характеристик сучасних молодіжних субкультур дозволяє сформулювати наступні висновки:

– молодіжна субкультура – це сукупність молоді, об'єднаної цінностями, позиціями, смаками, які виявляються у сфері дозвілля, не торкаючись сімейних і трудових стосунків;

– молодіжна субкультура має зовнішні (імідж, сленг, форми поведінки) і внутрішні (норми, цінності, установки, ідеали) ознаки;

– молодіжна субкультура розділяє більшу частину ідеалів, цінностей, норм, прийнятих у домінуючій культурі, але у деяких позиціях розходиться з нею;

– молодіжна субкультура – етап соціалізації (чи псевдосоціалізації) особистості, простір для прояву дорослості, індивідуальності, творчості, самотності;

– існує велика кількість класифікацій молодіжних субкультур, зокрема виокремлення просоціальних, асоціальних та антисоціальних субкультур (М. Логвінова, Т. Логвінова [94]).

Виконані наукові дослідження дозволили виокремити основні риси молодіжних субкультур:

– молодіжна субкультура є соціальною спільністю, кожен представник якої сам зараховує себе до неї;

– члени такої спільності можуть формувати як групи безпосереднього контакту (компанії, об'єднання, тусовки), так і об'єднання для віртуального спілкування;

– входження молоді до людини в ту чи іншу молодіжну субкультуру означає ухвалення та розділення її норм, цінностей, світосприймання, манер, стилю життя, а також зовнішніх атрибутів приналежності до даної субкультури (зачіска, одяг, прикраси, жаргон);

– молодіжна субкультура зазвичай виникає навколо певного «центру», пристрастей до музичних стилів, способу життя, відносини до певних соціальних явищ та інше;

– значущі для цієї або іншої молодіжної субкультури ідеї та цінності отримують зовнішній вираз в обов'язковій для її членів символіці і атрибутиці групи.

У роботах Л. Шабанова ці риси отримали ще більш детальну конкретизацію [154]. На його думку, неформальні молодіжні об'єднання характеризують:

– спонтанне виникнення на базі стихійного спілкування в конкретних умовах, конкретній ситуації;

– самоорганізація і незалежність від офіційних (формальних) структур;

– обов'язкові для учасників моделі поведінки, спрямовані на реалізацію потреб (самоствердження, соціальний статус, захищеність, престижна самооцінка);

– відносна стійкість і певна ієрархія;

- яскраво виражені особливості світогляду, ціннісних орієнтацій, відносин до зовнішнього світу, поведінкових стереотипів;
- атрибутика, що підкреслює приналежність до тієї чи іншої конкретної групи.

Входження молодшої людини у неформальні об'єднання, визнання і прийняття нею цінностей певної субкультури самі по собі ще не визначають наслідки, що настають для особистості та її поведінки. Основну детермінуючу силу у цьому процесі має характер ідей, що лежать в основі молодіжного угруповання. Особливу небезпеку мають субкультури, що сформувались на основі деструктивних цінностей. Рівень їх суспільної небезпеки залежить від соціальної шкідливості псевдозаконів субкультури, її асоціальної орієнтованості, прагнення до аморальної, антисуспільної поведінки.

Найбільшу небезпеку становлять молодіжні субкультури, які пропагують агресивний стиль поведінки: субкультури кримінального (гопники, скінхеди тощо) та радикально-конструктивного спрямування (екстремістські політизовані субкультури), оскільки передбачають насилля, жорстокість, невмотивовану агресію і навіть вбивство. Агресивність у психологічній науці недаремно визначають як прояв деформації особистості, оскільки вона видозмінює як світосприйняття та світорозуміння, так і поведінкові прояви суб'єкта. Субкультуральний простір має багато чинників, які здатні підвищувати агресивні та деструктивні тенденції особистості. Це і підвищена інтрапсихічна агресивність окремих адептів підліткових спільнот, і недостатній рівень розвитку комунікативних навичок, і формування системи ірраціональних цінностей і традицій субкультурального середовища.

Дослідження психогенези агресивної поведінки у підлітковій субкультурі здійснювалося нами на основі авторської концепції «деструктивного поля». Її сутність полягає у розкритті загальних закономірностей виникнення негативних трансформацій у розвитку особистості підлітків, становленні їх самоідентичності та інгрупової ідентифікації під впливом дії агресивно-деструктивного фону субкультурального простору. Входження несформованої особистості у спільноту, яка продукує деструктивну атмосферу, прийняття та інтеріоризація її цінностей є:

- предиктором особистісних деструкцій,
- видозміни процесів соціального пізнання та морально-етичного оцінювання соціальної реальності,

- характеру міжособистісної взаємодії та власної участі у групових процесах.

У субкультурах негативного спрямування увага тінейджерів спрямовується на задоволення власних потреб і потреб спільноти без урахування нормовідповідності поведінкових стратегій та стилів їхньої реалізації. Інгрупові процеси спричиняють інтенсифікацію процесів емоційного задоволення в межах спільноти, навіть шляхом ігнорування спокою та безпеки інших людей.

Авторський методологічний підхід у поясненні феномену деструктивності і агресії у підліткових субкультурах вибудовувалася на основі урахуванням декількох наукових теорій: генетичної психології, теорії соціалізації особистості, соціального научіння, конформності та колективістичного самовизначення, теорії агресивного стимулу, фрустрації-агресії, нормативного соціального впливу, соціального зв'язку, теорії «дрейфу та нейтралізації». Концепція деструктивного поля передбачає, що генеза агресивності у підлітковій субкультурі – це динамічний процес, що має здатність до самопідсилення, яке виявляється у прогресуванні деструктивних тенденцій у життєдіяльності спільноти, підвищенні психологічної готовності її членів до агресивно-деструктивної поведінки, зростанні кількості ірраціональних самовиявів, послабленні критичності в оцінюванні реальних вчинків та намірів.

Деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на особистість через два канали зв'язку:

- дію сил групи як цілісної системи;
- сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти.

Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції підлітка у молодіжну спільноту. До механізмів, що зумовлюють значущість і впливовість групи ми відносимо наслідування, ідентифікацію, інтеграцію, конформізм, самокатегоризацію, змагальність, психічне зараження, самопрезентацію, емансипацію, механізм розмитой відповідальності, деіндивідуалізацію, імітацію, соціальне порівняння.

Теоретичні пошуки та попереднє пілотажне дослідження дозволили виокремити основні закономірності дії деструктивного поля на особистість підлітка. Чим інтенсивніші процеси групової динаміки у субкультуральному просторі, тим більш привабливим він є для підлітків; чим креативнішим є лідер молодіжної спільноти, тим вище емоційне задоволення її учасників та нижчий рівень їх критичності щодо системи

групових приписів; чим більш онтогенетично раннім є входження підлітка у молодіжну спільноту, тим вищий рівень зумовленості процесів пошуку ідентичності груповими процесами підліткової субкультури; чим більш безкарними є наслідки деструктивних дій, вчинених групою, тим вищий рівень готовності її членів до подальших деструкцій; чим вищий рівень самопрезентаційної мотивації особистості, тим вища готовність підлітка до ризикових форм поведінки; чим вищий рівень агресивних тенденцій у спільноті, тим яскравіше простежується конфліктно-агресивна ідентифікація у особистісних самоописах та самооцінках.

У процесі емпіричного дослідження було здійснено вивчення рівня загальної обізнаності підлітків щодо сучасних тенденцій молодіжних субкультуральних рухів, проаналізовано особливості їхнього ставлення до субкультуральних цінностей, діагностовано готовність школярів до їх критично-диференційного сприйняття, встановлено їхню субкультуральну приналежність.

Субкультуральна приналежність визначалася із урахуванням чотирьох типів ознак: *зовнішніх* (зовнішній вигляд, одяг, ритуальні предмети, символи ідентифікації з певною субкультурою); *соціально-комунікативних* (характер взаємодій, комунікативний стиль); *футуристичних* (специфічне ставлення до майбутнього, як свого, так і світу в цілому) та *мотиваційно-психологічних* (інтереси, мотиви специфічної активності, загострені субкультуральні психологічні риси). На підставі самоідентифікації та думок експертів загальна вибірка респондентів була розділена нами на чотири підгрупи: підлітки, що знаходяться за межами субкультурального простору; аденти субкультур позитивного спрямування; підлітки із субкультур деструктивного спрямування; підлітки із субкультур негативного спрямування, які внаслідок учинення протиправних дій знаходяться під слідством

Для виокремлення членів молодіжних субкультур та вивчення когнітивно-оціночного ставлення підлітків до існуючих молодіжних субкультур застосовувалася авторська методика «Ти і молодіжна субкультура». Анкета спрямовувалася на вивчення загальної обізнаності молоді із субкультуральним рухом та встановлення особливостей диференційованого ставлення до цього феномену. Ідентифікацію приналежності підлітків до молодіжних субкультур було встановлено за допомогою первинної бесіди «Я – неформал», вивчення думок однолітків та експертів, якими у нашому дослідженні виступали вчителі. У процесі дослідження нами було встановлено приналежність досліджуваних до середовища молодіжної субкультури, розуміння цінностей неформального

об'єднання, відмінність від інших субкультур. Саморозуміння підлітків вивчалось за допомогою пропозицій, спрямованих на дослідження значимих переживань, оцінку цінності групи у власній життєдіяльності, а також рефлексивну самооцінку, що формується до початку підліткового віку. Результати первинних бесід підкріплені думками педагогів та психологів щодо приналежності підлітків до середовища молодіжних субкультур.

У нашому дослідженні було здійснено вивчення рівня загальної обізнаності підлітків щодо сучасних тенденцій молодіжних субкультуральних рухів, проаналізовано особливості їхнього ставлення до субкультуральних цінностей, діагностовано готовність школярів до їх критично-диференційного сприйняття, встановлено їхню субкультуральну приналежність [117]. Субкультуральна приналежність визначалася із урахуванням чотирьох типів ознак: зовнішніх (зовнішній вигляд, одяг, ритуальні предмети, символи ідентифікації з певною субкультурою); соціально-комунікативних (характер взаємодій, комунікативний стиль); футуристичних (специфічне ставлення до майбутнього, як свого, так і світу в цілому) та мотиваційно-психологічних (інтереси, мотиви специфічної активності, загострені субкультуральні психологічні риси).

Своє дослідження ми розпочали із вивчення питань щодо наявності субкультурального руху у підлітковому середовищі та ставлення до нього у школярів різних вікових підгруп. Співставлення кількісних показників субкультуральних течій, виокремлених учасниками опитування, засвідчує, що впродовж підліткового періоду відбувається їх зростання. Підлітки усіх вікових підгруп здатні до диференційованого сприйняття молодіжних субкультур. В опитуванні брали участь учні 7-10 класів. Віковий діапазон опитаних від $M = 12,8$ р. до $M = 15,8$ р.

Анкетування дозволило встановити загальну обізнаність підлітків про сутність молодіжної субкультури, її різновиди, особливості формування та вплив на розвиток особистості. При оцінюванні враховувалося два показники: широта знань та їх адекватність. За їх показниками відповідно визначалися *три рівні* загальної обізнаності підлітків із явищем субкультури. Учні середнього і старшого підліткового віку володіють інформацією щодо феномену субкультури і її особливостей у молодіжному середовищі. Система когнітивних уявлень четвертої частини учасників опитування (26,8%) оцінена нами як висока [с. 275]. Школярі розуміють сутність явища субкультури, виокремлюють найбільш адекватне визначення її сутності, серед запропонованих, розуміють її вплив на розвиток особистості.

Аналіз вікової динаміки когнітивної готовності підлітків до адекватного сприйняття субкультури вказує на позитивну вікову динаміку процесу. Відбувається як розширення і уточнення знань про функціонування молодіжного руху, так і підвищення рівня адекватності у його оцінці. Якщо у першій віковій підгрупі до високого рівня когнітивної обізнаності нами було віднесено 10,9 % учасників, то у кінці старшого підліткового віку ця підгрупа склала 34,2 % вибірки. Співставлення змін, що відбуваються у системі знань підлітків про молодіжні субкультури засвідчує наявність стрибка у їх загальній обізнаності у період 13-14 років. Зокрема у другій віковій групі (М = 13,5 р.) підгрупа високого рівня сформованості загальних уявлень про субкультуральні явища склала третину вибірки (29,9 %), у той час як у попередній віковій підгрупі вона охоплювала лише її десяту частину (10,9 %).

Аналіз змістового компоненту змін у системі уявлень також висвітлює певні вікові особливості процесу. Якщо на початку середнього підліткового віку переважно відбувалося розширення знань про різні аспекти молодіжного руху, то до кінця періоду простежувалося підвищення точності і адекватності розуміння функціонування феномену. Все ж варто зазначити, що після 13,5 років значного розширення підгрупи з високим рівнем обізнаності про субкультуральні явища ми не простежили. За нашим розумінням, це зумовлено тим, що, сформувавши первинну систему явлень про явище, більшість підлітків не долучаються до функціонування неформальних об'єднань субкультурального типу. Процес їх соціалізації відбувається у рамках традиційних соціальних інституцій: школа, сім'я, діадичні об'єднання чи відносно ізольовані мікрогрупи. Підтвердженням наших міркувань є і те, що майже третина підлітків (27,1 %) має досить низьку систему уявлень про молодіжні рухи, їх особливості та функціонування. Підгрупа цього рівня найбільш представлена у наймолодшій групі (39,3 %).

До кінця періоду четверта частина учасників опитування (26,8 %) зберігають низьку обізнаність про вищезначений феномен. Все ж варто відзначити, що у цю підгрупу увійшли не лише підлітки, яких не цікавить інформація про молодіжні субкультури чи їх різновиди, а й ті, у кого сформувалися ірраціональні уявлення про ці явища. Ці висновки підтверджуються результатами аналізу емоційно-оцінної ставлення підлітків до феномену молодіжної субкультури. Зокрема, відповідаючи на запитання анкети: «Чи можуть сучасні субкультури завдати шкоди молодій людині?», четверта частина опитаних (25 %) декларують заперечну позицію.

Найчастіше ця категорична відповідь простежувалася у відповідях восьмикласників (M = 13,5 р.). На нашу думку, це зумовлюється як інтенсифікацією процесів входження до субкультурального простору, так і відсутністю критичності у сприйнятті внутрігрупових процесів, оцінюванні норм і ціннісних орієнтацій членів неформальних об'єднань у цей віковий період. До кінця підліткового періоду відбувається підвищення адекватності сприйняття субкультурального простору, рівня його об'єктивного оцінювання, що позначається на характері прийняття. У старшому підлітковому віці лише незначна частина учасників опитування (7,3%) не помічають можливих негативних наслідків участі у неформальних об'єднаннях.

Важливим напрямком у вивченні субкультурального простору є питання готовності підлітків до критично-диференційованого сприйняття різних молодіжних течій. Співставлення кількісних показників субкультуральних течій, виокремлених учасниками опитування, засвідчує, що впродовж підліткового періоду відбувається їх зростання. У процесі реального і віртуального міжособистісного спілкування підлітки дізнаються про особливості різних субкультуральних течій та формують власне ставлення до їх основних різновидів.

Як засвідчує проведене дослідження, підлітки усіх вікових підгруп цього вікового періоду здатні до диференційованого сприйняття молодіжних субкультур. Діапазон виокремлених ними течій досить широкий: від 6,8 у наймолодшій підгрупі, до 9,7 у найстаршій [117, с. 279].

Серед течій позитивного спрямування підлітки найчастіше виокремлювали субкультуру геймерів, хіп-хоперів, металістів, емо, ванільок, графіті, зелених, байкерів, реперів, культуристів, паркурістів; серед негативних – субкультуру гопників, скінхедів, футбольних фанатів, сатаністів, зачеперів.

Обізнаність щодо певного соціального явища, як відомо, є одним із предикторів інтеграції молоді людини із певною спільнотою, передумовою її входження у це об'єднання. З іншого боку, рівень субкультуральної обізнаності у сучасній психологічній теорії розглядається як важлива лінія формування соціокультурної компетентності підлітків. Як зазначає О. Ситникова субкультурна грамотність є інтегративною особистісною якістю, яка характеризується системною культурологічною та соціологічною інформацією, ціннісним ставленням суб'єкта до сучасних культурних явищ, активною соціальною позицією, що забезпечує базу для формування соціокультурної

компетентності підлітка та здійснюється через реалізацію пізнавальних, регулятивно-поведінкових, ціннісних функцій. У її структуру входить інформаційний, нормативний, мотиваційний та діяльнісний компоненти.

За нашим розумінням, вагому роль у субкультуральній компетентності відіграє і емоційна складова. Як показало дослідження, майже половина опитаних (42,7 %) позначають своє ставлення до представників молодіжних субкультур як нейтрально-байдуже. У цьому випадку знання не поєднуються з емоційним відношенням, а отже не можуть спричинити рух до об'єднання. Прихильне налаштування задекларувала третина учасників опитування (28 %). Переважно таке ставлення було позначене категорією «приємно» (17,1 %) чи категорією «з цікавістю» (9,8 %). Значна частина респондентів (29,3 %) вказали на наявність негативного сприйняття субкультурального руху. Своє відношення вони передавали через категорії фрустраційного характеру («дратують» – 13,1 %) чи страху («зі страхом» – 8,5 %). Позиції повного протистояння прозвучали у відповідях 7,6 % респондентів. Як вказали підлітки, їх вороже ставлення до представників субкультури зумовлене негативним досвідом взаємодії з такими спільнотами.

Близький до попереднього є і розкид емоційного реагування підлітків на зовнішній вигляд представників різних субкультур. Негативні емоційні реагування учні позначали через категорії «осуду» (12,3 %), «гніву» (7,9 %), «страху» (5,5 %) та «відрази» (7,7 %). Натомість більшість учасників опитування (66,6 %) продемонстрували не лише толерантні типи реагування («цікавість» – 32,9 %; «схвалення» – 16,2 %), а й більш яскраві емоційні реакції («подив» – 9,3 % та «захоплення» – 8,2 %).

Приналежність підлітків до молодіжних субкультур встановлювалася нами за результатами опитування (методика «Я – неформал») та вивчення думок однолітків і дорослих із найближчого середовища. Експертам пропонувалося здійснити атрибуцію на підставі аналізу чотирьох типів ознак субкультуральної приналежності: зовнішніх (зовнішній вигляд, одяг, ритуальні предмети, символи ідентифікації з певною субкультурою); соціально-комунікативних (характер взаємодій, комунікативний стиль); футуристичних (специфічне уявлення про відношення до майбутнього, як свого власного, так і світу в цілому) та мотиваційно-психологічних (інтереси, мотиви специфічної активності, загострені субкультуральні психологічні риси).

Як показало обстеження, із 1296 опитаних 469 підлітків вказали на свою приналежність до молодіжних неформальних об'єднань. Відкоригувавши цей показник на підставі думок експертів, ми дійшли

думки, що про субкультуральну приналежність можна говорити відносно 502 школярів середнього та старшого підліткового віку, тобто 38,7 % від загальної вибірки. З них частина школярів (208 осіб) віднесені нами до субкультур негативного спрямування (16,1 % загальної вибірки). У вибірку увійшли представники чотирьох субкультур цього типу: гопники, культуристи, зачепери та скінхеде. Решта підлітків є адептами субкультур позитивного спрямування: емо, паркурники, графіті, ванільки, шопери. Зазначимо, що при формуванні вибірки враховувалися думки експертів щодо рівнів деструктивно-агресивної поведінки школярів на початку вікового періоду. Це забезпечило відносну монолітність груп, шляхом вилучення з вибірки дітей з ознаками ранньої дезадаптації, які не могли зумовлюватися субкультуральними процесами. Отже, у дослідженні брали участь лише підлітки, які за особистісними та соціально-психологічними показниками на початку підліткового віку, за оцінками експертів, суттєво не вирізнялися із загального учнівського контингенту.

Як показало проведене дослідження, характер поведінки підлітків значною мірою визначається саме рівнем їх субкультуральної ідентичності. Вивчення цього питання показало значний розкид респондентів за ступенем ідентифікації з молодіжним субкультуральним простором. Зокрема, лише третина із них (34 %) вказують на беззаперечне прийняття цінностей субкультурального середовища та їх чітке дотримання (повна ідентичність). У 28 % досліджуваних діагностована розмита субкультуральна ідентичність. Її носіям властиві слабкі почуття й низький рівень інтолерантності до нечленів їх спільноти. 18 % учасників опитування мали досвід перебування у різних молодіжних неформальних об'єднаннях, тому можна констатувати субідентичність, ознакою якої є постійний пошук відповідної спільноти за переконаннями та цінностями. П'ята частина учасників (20 %) була віднесена нами до групи осіб з латентною субкультуральною ідентичністю.

Підлітки здатні помічати і оцінювати рівень деструктивності своєї спільноти та відповідність її нормативної бази загальноприйнятим моральним приписам. Зокрема, співставлення показників оцінювання нормовідповідності своїх спільнот представниками чотирьох підгруп показало, що простежується відмінність у сприйнятті і оцінюванні ними молодіжного простору. У групі підлітків, соціалізація яких відбувається в умовах традиційних інститутів (перша підгрупа), при оцінюванні наявності ознак деструктивності у своїх спільнотах за усіма запропонованими критеріями (наявність бійок і знущань у групі, жорсткість управління зі сторони лідера, частота вживання наркотиків та

алкогольних речовин) середній бал деструктивності склав 1,6 бала (із 6 можливих), що дозволяє констатувати його низький рівень. У той час як у третій та четвертій підгрупах середній бал деструктивності підвищився до 3,8 -4,9 бала відповідно. Найвищий показник у цій вибірці отримали такі тенденції як прояв агресії по відношенню до інших угруповань та схильність до вживання алкоголю. Високі показники обираються також за шкалами ризику, висміювання та глузування. Останні тенденції найчастіше позначаються представниками руху зачеперів.

Оцінка загального фону деструктивності групи через узагальнюючі інтегральні характеристики: рівень відхилень групових норм від загально прийнятих у суспільстві та рівень прояву агресивних тенденцій показала, що їх визнання підлітками, як типових для своїх спільнот, у двох перших підгрупах респондентів знаходяться на низькому рівні і групи за цим показником суттєво не відрізняються. У представників негативно спрямованих молодіжних субкультур показник деструктивності досяг 6,5 – 8,2 балів, що свідчить про більш неконтрольовані процеси у цих спільнотах та вибір їх адептами непродуктивних шляхів взаємодії.

Вивчення індивідуальних схильностей до агресивних та деструктивних форм поведінки засвідчує, що у представників негативних субкультур ці тенденції більш актуалізовані. Відмінність простежується як за шкалами агресії, так і ворожості (методика Баса – Дарки).

Доведено, що у підлітків з різною приналежністю до субкультурального простору простежується відмінність у системі міжособистісних налаштувань. Результати діагностики міжособистісних установочних конструктів, за методикою Т. Лірі, засвідчують, що найсуттєвіші відмінності між підлітками чотирьох підгруп, , простежуються за двома характеристиками: авторитарність та агресивність. Емпірично підтверджено, що життєдіяльність у соціальному полі субкультури з підвищеним деструктивним потенціалом перешкоджає формуванню альтруїстичних тенденцій. Якщо у двох перших підгрупах показник схильності до альтруїзму знаходиться у межах норми (8-9 балів) то у двох наступних він вказує на нижчий рівень сформованості тенденції (6,5 балів) Натомість показник егоїстичних стратегій виходить за межі норми (12,1 балів), викликаючи загострення конкурентних проявів.

Отже, отримані результати засвідчують, що підлітки усвідомлюють наявність небажаних тенденцій у своїй спільноті, але продовжують залишатися у її структурі, визнаючи норми і правила, які досить часто знаходяться на межі соціального прийняття чи взагалі виходять за його межі. Підлітки усвідомлюють наявність чи відсутність суперечностей між

нормативною базою спільноти та існуючими суспільними вимогами. Все ж ми не простежили переживання почуття провини чи сорому при констатації достатньо високих рівнів деструкції та агресії у їхніх групах. Це вказує на наявність позитивної ідентифікації з інгрупою та недостатній рівень сформованості моральної свідомості та конструкту просоціального Я, який визначається у сучасних психологічних дослідженнях як одне з центральних новоутворень підліткового періоду [81].

Зазначимо, що лише у підгрупі підлітків, що вчинили правопорушення, переживання провини чітко простежувалися. Більшість із них шкодують, що втратили свободу і діяли безрозсудно. На жаль, звинувачення переважно адресовані не собі, а певним ситуативним обставинам чи певним людям, які підштовхнули їх до вчинення хуліганських дій.

Необхідно відмітити, що тенденція до сприйняття деструктивних проявів як допустимих, зберігається і за межами підліткового періоду. Зокрема, опитування студентів коледжу показало, що третина юнаків визнають наявність бажання вчинити протиправну дію; 17% опитаних вчинили б дію з корисною метою (моралізований мотив); 40% – вчинили б протиправну дію, якщо не було б іншого виходу; 8% – зробили б протиправну дію задля розваги, 78% – могли б вчинити будь-якій негативній вчинок, якщо б їх підтримали друзі (В. Р. Павелків, 2015 [115, с.77]).

Оскільки при обстеженні ми виявили широке коло підліткових субкультур із різним типом спрямування, у подальшому учасникам було запропоновано висловити думки щодо оцінки рівня відхилень групових норм від загально прийнятих у суспільстві та рівня агресивності, як двох самостійних інтегральних характеристик. Оцінювання загального фону групи через оцінку двох показників групової взаємодії здійснювалося за 10 бальною системою.

У підгрупі школярів, що не відносять себе до субкультурального поля (група 1) визнання рівнів деструктивності суттєво не відрізняється від цих показників у adeptів позитивно спрямованих субкультур (група 2). Показник середнього балу відповідно склав 4 та 3,7 ($t=1.35$ ($p>0.05$)).

Не помічають школярі і наявності високих рівнів агресивності у своїх спільнотах. Варто відзначити, що у представників позитивно спрямованої субкультури цей показник навіть дещо нижчий, ніж у школярів, що не ідентифікують себе з певною субкультурою. Визнання деструктивності і агресивності, як характеристик молодіжної спільноти, у двох наступних підгрупах суттєво різняться від попередніх. Зокрема,

показник деструктивності у представників негативно спрямованих молодіжних субкультур досяг 6,5 балів (із 10 можливих), що свідчить про більш неконтрольованні процеси та вибір її адептами непродуктивних шляхів взаємодії. Найвищий рівень деструктивності було зафіксовано у оціночних судженнях підлітків, що вчинили правопорушення (4 підгрупа). Показник деструктивності склав 8,2 бали ($t=8.58$ ($p<0.05$)). Підлітки зазначають, що у їхніх молодіжних об'єднаннях досить часто відбувалися різноманітні розбірки, застосування сили, підбурювання членів спільноти до протиправних дій. Ідентичними є і тенденції в оцінюванні агресивної поведінки [117, с. 288].

Закономірно, що підвищений агресивно-деструктивний фон молодіжної субкультури може загострювати індивідуальну та вікову схильність підлітків до асоціальних способів реагування. Перебування у деструктивних субкультурах формує витіснення її учасників зі сфери колективних відносин, їх ізоляцію в соціумі, тобто порушує механізми соціалізації. Депривація потреб у любові, безпеці, авторитеті, спілкуванні, викликана порушенням процесу соціалізації в сім'ї, школі, серед однолітків, призводить до появи мотивів входження до деструктивного субкультурального простору і виражається у формі: протесту, гри, боротьби, гніву, самозахисту, негативної поведінки, образи, помсти, пошуку нових вражень, гострих відчуттів, суперництва, моди, привернення уваги, пошуку співрозмовників. Всі ці мотиви викликані неуспішністю осіб, схильних до деструкцій, у навчанні, спілкуванні, діяльності та неможливістю позитивної самореалізації.

Дослідження показало, що тінейджери усвідомлюють наявність у їхніх спільнотах більш високих рівнів агресивності та деструктивності, але це не спричиняє у них втрату зацікавленості субкультуральним простором. За нашим розумінням, перспективним шляхом є розвивально-корекційних впливів є розвиток у підлітків критичного ставлення до цінностей своєї субкультури та зваженого вибору стратегій особистої поведінки. Ці тенденції викристалізуються за умови розвитку у адептів субкультурального простору особистісного конструкту морально-етичної відповідальності за власну поведінку та життєдіяльність інгрупи. Саме прийняття моральних основ поведінки у соціальному просторі однолітків та сформованість особистісних програм контролю за поведінкою можуть запобігти розгортанню негативних деструкцій як у розвитку окремо взятої особистості, так і молодіжної спільноти в цілому.

ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Рудюк Олег

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КРИЗИ ЗАЙНЯТОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Соціально-економічні та політичні трансформації останніх років, які відбуваються на тлі масштабного і кардинального реформування вітчизняних суспільних інституцій, прискорили процеси структурних перетворень на ринку трудової зайнятості. У своїй сукупності зміни, що відбулися за роки реформ у сфері трудової зайнятості, генерують на рівні суспільного та індивідуального функціонування нову нестабільну психосоціальну реальність. Мова йде саме про психосоціальну реальність, оскільки наслідки трансформації відносин трудової зайнятості розглядаються з позицій особистості, яка через призму сприйняття нових життєвих реалій та усвідомлення характеру соціальних і економічних змін прагне протистояти труднощам і вибудувати нові відносини зі світом.

Вітчизняний ринок трудової зайнятості демонструє всі ознаки нестабільної системи, ставши ареною найбільш масштабних соціоструктурних, економічних та ідеологічних змін. Так, в механізмах соціального структурування суспільства істотно зросла роль матеріального прибутку та джерел його отримання, що в умовах трансформації відносин зайнятості закономірно призвело до оновлення системи соціально-професійних ролей. Стійким фоном соціальних змін у сфері трудової зайнятості стала поява маргінальних груп (бідні, безробітні, мігранти, біженці), груп соціально і професійно виключених; відмова від державних гарантій в забезпеченні роботою; збільшення частки нестандартних видів і форм зайнятості (вторинної, неповної, часткової зайнятості, самозайнятості, тимчасової роботи); зміна тарифно-кваліфікаційних вимог та умов праці; нестабільність або зниження трудових доходів внаслідок частого потрапляння в ряди безробітних; посилення гендерної сегрегації і поглиблення соціальної диференціації на ринку трудової зайнятості; систематичне відхилення від соціально-правових норм, розвиток неправової свободи, що сприяє формуванню залежних і безправних відносин між працівниками та працедавцями [49; 54; 155].

Стало зрозумілим, що в сучасних умовах трансформації відносин трудової зайнятості істотно збільшилась частка нестандартних, а відтак

непередбачуваних і ризикованих для особистості її форм та сценаріїв. У цьому контексті доречно згадати слова відомого дослідника суспільствознавця У. Бека: «Те, що донедавна, як правило, протиставлялося – формальна і неформальна праця, зайнятість і безробіття, – в майбутньому сплавиться в зовсім нову систему гнучких, численних і часто ризикованих форм неповної зайнятості» [19, с. 210].

Не менш масштабними за якістю структурних перетворень на вітчизняному ринку трудової зайнятості стали зміни економічного характеру. В економічній площині кардинально змінилися відносини власності, з'явилися нові корпоративні та індивідуальні господарські агенти, які беруть участь у створенні правил на ринку праці. При цьому роль держави як колишнього монопольного роботодавця в нових соціально-економічних умовах звелася до функцій контролю і підтримки цих гравців. Розвиток контрактної системи трудових відносин у сукупності з відміною багатьох адміністративних заборон на ринку праці забезпечило свободу господарським суб'єктам у визначенні чисельності персоналу і рівня заробітної платні. Але в той же час відійшла у минуле гарантована трудова зайнятість, суттєво змінилися режим та якість праці, набули поширення вторинна зайнятість і самозайнятість [33; 79; 155; 156; 163].

За роки реформ вітчизняної сфери зайнятості системоутворюючі елементи трудової ідеології також зазнали суттєвих змін та вишикувались відповідно новій для українців логіці. Передусім характер ідеологічних змін у сфері відносин зайнятості в сучасних соціально-економічних умовах пов'язаний з інтенсивним формуванням споживацьких моделей поведінки та матеріальних і посадових домагань у представників різних соціальних груп, часто обмежуючи їх альтруїзм і самовіддачу у трудовій сфері. Ще однією характерною ознакою трансформації трудової ідеології в умовах примату приватного, індивідуального інтересу стала абсолютизація категорії індивідуального багатства, що призвело до нівелювання у свідомості багатьох громадян цінності суспільного блага. Ідеологічні зміни у сфері відносин зайнятості також знайшли своє відображення у підвищенні ролі індивідуальних зусиль у знаходженні нових професійно-ціннісних орієнтирів та набутті нових соціально-трудова статусів, а в окремих соціальних і професійних групах з'явилась тенденція до формування моделей досягнень у трудовій сфері [19; 86; 144].

Аналіз тематичної літератури свідчить, що кризовий ринок зайнятості поки що не став повноцінним об'єктом вивчення у вітчизняній психології, тому трансформація відносин зайнятості особистості, соціально-психологічні і психологічні ефекти її професійного виключення

і трудової незатребуваності також ще недостатньо вивчені. Це можна пояснити кількома причинами.

По-перше, природнім запізненням теоретичного осмислення змін у трудовому секторі життєдіяльності нашого суспільства.

По-друге, дефіцитом психологічних узагальнень тих процесів, які відбуваються у сфері зайнятості і на вітчизняному ринку праці.

По-третє, відсутністю відповідних дослідницьких традицій і, як наслідок, дефіцитом концептуальних засобів, з допомогою яких психологи могли б виділяти кризовий ринок праці в самостійну область вивчення. Внаслідок цього концептуального дефіциту явища, релевантні ситуації професійного виключення або трудової незатребуваності, будучи емпірично очевидними, недостатньо осмислені теоретично. Найбільш продуктивним шляхом виходу з цієї ситуації є пошук, конструювання і операціоналізація нових понять і категорій, які в контексті сучасних тенденцій на ринку зайнятості зможуть описати і пояснити ті феномени, які не під силу психологічно «реконструювати» засобами традиційних концептуальних схем, валідних, в основному, для опису функціональних станів або індивідуальних стилів функціонування особистості в рамках сталої (стабільної, передбачуваної) трудової реальності. Ці поняття здатні «розмістити» особистість в більш широкому, ніж конкретний трудовий пост, економічному і життєвому просторі. Не випадково в останні роки в понятійно-категоріальний апарат психології асимільовано поняття кар'єри, трудової свідомості, професійного життєвого шляху тощо [71].

Четверта причина – нехтування міждисциплінарними контактами і узагальненнями. Вивчати сферу зайнятості (психологію трудової) зайнятості не опираючись на економічні або соціологічні поняття і моделі, важко. Ці проблеми є комплексними і не можуть бути вирішені виключно психологічними засобами, тим більше, якщо мова йде про такі макроекономічні явища, як безробіття, бідність і т.д., детермінація і наслідки яких лежать не лише у сфері індивідуальних переживань і міжособистісних стосунків. Тому, як справедливо зазначає С. Осіпоу, потрібна теорія, здатна враховувати у розвитку кар'єр крім особистісних особливостей ще й соціальні і економічні фактори. Міждисциплінарність виступає атрибутивною якістю психологічного знання [62; с. 83]. Історія зарубіжних досліджень ринку праці добре підтверджує цю тезу і демонструє значення для психології таких понять, як «інститут трудової» зайнятості», «матеріальна депривація», «соціальне функціонування особистості та ін., так як і значення психологічних понять «самооцінки», «мотивації», «стилю атрибуції» для економічного аналізу.

Міждисциплінарне бачення проблем зайнятості допомагає уникнути помилкових рішень і дозволяє помітити неочевидні для психолога рішення. Як справедливо відмічається Д. Дулі і Р. Каталано [174; с. 107], далеко не кожна людина, яка втратила зайнятість, може адекватно сприйняти і прийняти індивідуальну психологічну допомогу, тому для підтримки потрібні знання в області економіки, менеджменту, суспільних ініціатив і освітніх програм.

П'ята причина – акцент науково-дослідницьких пріоритетів вітчизняних дослідників на проблемах самореалізації і особистісного розвитку як наслідок загального гуманістичного пафосу вітчизняної психології, особливо актуального в останні п'ятнадцять років її розвитку. Теоретико-емпіричний фокус наукового аналізу було зосереджено на можливостях розвитку особистості без належного осмислення його обмежень (в тому числі у сфері трудової зайнятості).

Процеси структурних перетворень у сфері трудової зайнятості, не дивлячись на їх вітчизняну специфіку, не можна розглядати безвідносно до загальносвітових процесів суспільних та соціальних змін. В цілому вони полягають у переході від моделі стандартизованої, гарантованої зайнятості до моделі індивідуалізованої, негарантованої зайнятості [149]. У рамках першої моделі державою забезпечуються гарантії повної трудової зайнятості, постійного трудового контракту, стабільності трудових доходів та умов праці. Друга модель означає різке зростання частки нестандартних форм трудової зайнятості (самозайнятості, неповної або часткової зайнятості, тимчасової зайнятості), відсутність постійного трудового контракту, нестабільність трудових доходів, постійну зміну тарифно-кваліфікаційних вимог і високий ризик втрати трудової зайнятості [149; с. 10-12]. Фактично, за таких умов нові психосоціальні реалії розвитку сучасного трудового середовища все більше визначаються відсутністю довіри і довгострокових зобов'язань між особистістю та інститутом трудової зайнятості, а також тривогою за саму можливість побудови успішного життя та кар'єри через працю і трудову діяльність.

Визначаючи характер та загальні тенденції суспільного розвитку в умовах глобалізованої економіки, спеціалісти вказують на глобальну кризу зайнятості [19; 88; 86; 149 та ін.]. Одним із перших, хто звернув увагу на кризовий характер розвитку сучасного суспільства, був визнаний фахівець у сфері глобалізації та теорії глобального суспільства У. Бек. Для позначення нової форми суспільного розвитку, характерною рисою якого виступає високий ступінь ризикованості, наявність глобальних загроз і небезпек, ним було введено у науковий обіг поняття «суспільство ризику»

[19]. Одним із закономірних наслідків глобалізації сучасного світу, на його думку, є невизначеність та ризикогенність трудового середовища, які породжують нові форми і сценарії відносин особистості з інститутом трудової зайнятості.

Футуристичній дискусії про майбутнє праці і трудової зайнятості присвячує свою статтю А. В. Шевчук [156], відмічаючи, що в умовах масштабної соціально-економічної трансформації сучасного суспільства відбувається флексибілізація і дестандартизація зайнятості, тобто широке розповсюдження гнучких і мінливих нестандартних форм зайнятості. До переліку нестандартних форм зайнятості він включає: неповний робочий час, коли зайнятість триває неповний робочий день або тиждень; розділення робочого місця, коли на одне робоче місце наймаються одночасно декілька працівників, які по черзі змінюють один одного; тимчасова зайнятість, яка обмежує трудові відносини певним терміном або об'ємом робіт; зайнятість «без робочого місця», яка передбачає виконання трудових обов'язків за межами трудового посту (наприклад, дистанційно); зайнятість за сумісництвом, коли загальний час трудової зайнятості розподіляється одночасно між декількома працедавцями; самозайнятість, яка не передбачає безпосередньої представленості у будь-яких формальних організаціях; неформальна зайнятість, яка має місце за відсутності контролю з боку держави за нестандартними формами зайнятості [156; с. 18-19].

У свою чергу У. Бек кваліфікує їх як комбіновані форми зайнятості, так як вони одночасно поєднують у собі елементи зайнятості і безробіття [19]. Він вважає, що сьогодні класична схема їх протиставлення втратила актуальність, оскільки загальна нестача роботи розподіляється не тільки або навіть не стільки у вигляді традиційного безробіття, скільки у вигляді гнучкої неповної і часто переповненої ризиками трудової зайнятості.

Схожу позицію займає фахівець з питань суспільного розвитку З. Бауман, визначаючи характер трудової біографії (кар'єри) особистості в сучасних умовах розвитку глобалізованого світу як сукупність індивідуалізованих, ненаправлених, дискретних і нелінійних її форм [33; 79].

В цілому можна заключити, що стандартизоване і стабільне «суспільство повної зайнятості» змінюється «індивідуалізованим суспільством» (З. Бауман) і «суспільством ризику» (У. Бек). А. В. Шевчук, розвиваючи «футуристичну» лінію аналізу ефектів і наслідків трансформації відносин особистості з інститутом трудової зайнятості, зазначає, що поява нестандартних і часто непередбачуваних форм та сценаріїв неповної зайнятості породжує страх перед свободою, природа

якого криється у необхідності брати особисту відповідальність за власну долю в умовах зростання життєвих ризиків [156; с. 20].

Якщо в умовах стандартизованої трудової зайнятості такого роду ризику «амортизувались» і нівелювались активною політикою держави у забезпеченні гарантій трудової зайнятості та соціального захисту, то в умовах превалювання гнучких і нестандартних її форм всі ризику неповної зайнятості перекладаються на плечі особистості, тим самим суттєво ускладнюючи її життя та порушуючи його усталений ритм та фінансову стабільність.

В умовах глобальної трансформації відносин зайнятості особистості все більше уваги звертається на такий феномен ризикогенності сучасного трудового середовища, як прекаризація [57; 79]. Формально поняттям «прекаризація» або «прекаризована зайнятість» позначають широкий спектр видів та форм нестандартної трудової зайнятості, тому часто в якості його споріднених понятійних аналогів використовується «нерегульована зайнятість», «нестабільна зайнятість», «неформальна зайнятість», «нестандартна зайнятість», «атипова зайнятість», «непостійна зайнятість», «випадкова зайнятість», «гнучка зайнятість» [79; с. 297]. В сучасних умовах превалювання різних форм неповної трудової зайнятості психологічна сутність феномену прекаризації може бути операціоналізована через комплекс суб'єктивних відчуттів і переживань хиткості, невпевненості у майбутньому, ненадійності і нестабільності свого соціального буття [79]. До подібних висновків приходять П. Бурдье, відмічаючи, що мінливі і нестабільні форми неповної зайнятості особистості у майбутньому набуватимуть все більшого поширення, роблячи її життя невпевненим і непередбачуваним [33]. У подібному ключі розмірковує О. А. Грішнова, розглядаючи прекаризацію як форму прояву кризових явищ у сфері зайнятості [49].

Аналізуючи можливі сценарії динаміки зайнятості особистості в сучасних соціально-економічних умовах розвитку, спеціалісти вказують на глобальний характер трансформації її суспільної та індивідуальної трудової свідомості. Відтак приходять до висновку, що важливим компонентом сучасного етапу трансформації характеру трудової зайнятості стає нова соціально-трудова ментальність як соціально-психологічний наслідок глобалізації [17]. Це проявляється у поступовому зниженні соціальної залежності особистості від певного соціально-професійного середовища або групи і підвищенні її професійної мобільності.

На індивідуалізацію трудових процесів як ще один важливий компонент трансформації характеру трудової зайнятості в сучасних соціально-економічних умовах розвитку звертає увагу С. О. Дікунов [55; с. 43]. Як зазначає автор, новий характер зайнятості у формі її індивідуалізації пов'язаний з універсалізацією трудових умінь і компетентностей особистості, здатної поєднувати різні функції і операції та готової до постійного навчання та підвищення кваліфікації. Більше того, процес безперервного навчання стає для особистості умовою збереження або підвищення її соціального статусу.

В цілому можна стверджувати, що у своїй сукупності соціальні, економічні та ідеологічні перетворення, які відбулися за роки реформ у вітчизняній сфері зайнятості, сприяли «проникненню» нових соціально-економічних порядків у психологічний зміст трудових відносин [139] та викликали появу нових соціально-психологічних феноменів у системі «особистість-трудова сфера». Зокрема, на рівні індивідуальної самосвідомості очевидним стала поява нових стратегій саморегуляції особистості, а на рівні поведінки – нових патернів її пристосування і самоорганізації. «Проникнення» нових соціально-економічних порядків в психологічний зміст трудових відносин особистості в значній мірі опосередковане незадоволеними її матеріальними потребами і потребами в безпеці. Показовими в цьому сенсі є дослідження К. Муздибаєва [107; 108; 109], які показали, що економічна депривація формує у достатньо широких суспільних шарах низьке почуття можливого (низьку надію), очікування негативних результатів і песимістичний стиль поведінки, зневіру у справедливості, низьку самооцінку особистості, пасивні форми подолання матеріальних труднощів, сильно вкорочену або невизначену часову перспективу.

У цілому можна погодитися з думкою В. С. Магун [96], що домінування заробітку і гарантій зайнятості в структурі трудової мотивації найманих працівників привело до реального смислового збіднення праці, яка стала, перш за все, засобом виживання; мотиви творчості, реалізації здібностей, служіння іншим відійшли на другий план; відбувся своєрідний реванш «матеріальних» аспектів праці над змістовними і «духовними». Страх відлучення від праці сприяє зростанню його примусовості [113; с. 100].

На важливий аспект «проникнення» нових соціально-економічних порядків у психологічний зміст трудових відносин звертає увагу О. П. Єрмолаєва, вказуючи на появу у структурі трудових відносин такого явища як професійний маргіналізм. У психологічному плані його

сутнісною ознакою є внутрішня неприналежність до професійної етики і цінностей даної трудової сфери при формальній зовнішній причетності до професії. У такому випадку об'єктивна мета професії не стає усвідомленою особистісно значимою метою, а сама професія розглядається лише як засіб досягнення інших, непрофесійних особистих цілей [61; с. 52-53].

Ще одним широко поширеним феноменом у сучасних соціально-економічних умовах розвитку стала соціально-економічна залежність. З одного боку, це неспроможність самостійно забезпечити себе засобами до існування, перебування під чиеюсь опікою (тобто певне положення в системі соціальних відношень). З іншого, це очікування зовнішньої допомоги в сфері життєзабезпечення, яке проявляється в економічній пасивності індивідів (соціальних груп), їх соціально-психологічних настановах на патерналізм держави, впевненості у своєму праві на отримання гарантованих матеріальних благ і готовності у зв'язку з цим нести певні витрати, які обмежують їх особисту свободу. На думку Є.С. Балабанової, залежні настанови можуть бути практично у всіх групах населення, їх вираженість впливає на сприйняття людьми нових життєвих реалій, несуперечливе або надзвичайно хворобливе пристосування до них [15]. Разом з тим Н.Є. Тихонова [145] зазначає, що зміни, які відбулися і продовжують відбуватися у площині трудової зайнятості, знайшли своє відображення у підвищенні ролі індивідуальних зусиль при набутті нових соціально-трудова статусів. Багато людей почали більше працювати, а в окремих соціальних групах з'явилася тенденція до формування поведінкових моделей досягнення в трудовій сфері.

У своїй сукупності феномени і ефекти економічних, соціоструктурних та ідеологічних трансформацій генерують у системі трудових відносин особистості кризовий ринок зайнятості. Відтак в умовах кардинальної трансформації характеру відносин зайнятості на сучасному етапі розвитку вітчизняного ринку праці особистість систематично опиняється в ситуації невизначеності та постійного вибору, а її життєвий шлях інтенсивно наповнюється специфічними стресовими подіями, центральне місце серед яких займає втрата або відсутність зайнятості. Важливість та необхідність вивчення таких подій зумовлена тим, що виступаючи ключовим фактором детермінації і структурування буття людини та визначаючи структуру її життєвого шляху, вони часто ускладнюють його та викликають цілий шеренг як специфічних, так і неспецифічних соціально-психологічних ефектів.

В цілому можна стверджувати, що характерне для моделі стандартизованої трудової зайнятості протиставлення формальної і неформальної праці, зайнятості і безробіття, в сучасних умовах превалювання індивідуалізованих, негарантованих її форм сплалося в абсолютно нову систему гнучких, непередбачуваних і часто ризикованих для особистості сценаріїв неповної зайнятості. Важливість вивчення такого роду ненормативних сценаріїв трудової зайнятості зумовлюється тим, що виступаючи ключовим фактором детермінації і структурування буття людини та визначаючи структуру її життєвого шляху, вони ускладнюють його і викликають цілий шерег специфічних та неспецифічних соціально-психологічних ефектів: втрату почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацію базових потреб, хронічні фінансові труднощі, девальвацію цінностей і звичних форм соціально-професійної адаптації, соціальну і професійну ізоляцію, соціально-професійну маргіналізацію, кризу особистісної, соціальної і професійної ідентичності, втрату сенсу життя. Таким чином, динамічність та суперечливість процесів, що відбуваються на вітчизняному ринку трудової зайнятості, дозволяє стверджувати про високий ступінь невизначеності і кризовий характер розвитку сучасного трудового середовища.

Очевидно, що процеси та ефекти структурної трансформації вітчизняної сфери трудової зайнятості потребують спеціального вивчення і аналізу, оскільки викликаючи кардинальну перебудову, порушення, деформацію, руйнування або навіть втрату значимих зв'язків і відносин особистості з інститутом трудової зайнятості, вони приховують для неї загрозу втрати її цілісності та автономності. Часто інерція поведінки особистості, зумовлена уявленнями і досвідом, набутими у попередній соціальній реальності, стає причиною кризи внаслідок втраченої нею здатності бути адекватним новим соціальним обставинам.

Слід відмітити, що кризовий ринок зайнятості як предмет психологічного аналізу довгий час перебував на периферії наукового інтересу вітчизняної психології, а його систематичне вивчення в рамках сучасних теоретичних та емпіричних розвідок відбувається нерівномірно і має фрагментарний характер. Таким чином, нові обставини на вітчизняному ринку праці актуалізують перед психологами проблему концептуалізації та аналізу специфічного класу явищ у структурі життєвого шляху особистості, які зумовлені її включенням у динамічні і суперечливі відносини зайнятості. Передусім йдеться про такий клас явищ, які детерміновані логікою кризових переживань і поведінки

особистості в ситуації неможливості реалізації своїх потенцій у сфері відносин трудової зайнятості, або кризи зайнятості особистості.

Кризи зайнятості особистості, маючи власну логіку виникнення та перебігу, хоча і набули в останній час надзвичайного поширення серед українців, проте через дефіцит концептуальних і методичних засобів систематично не вивчалися. В рамках проведених загальнотеоретичних та емпіричних досліджень аналіз криз традиційно здійснюється в аспекті їх депривуючого впливу на особистість, проте в сучасних умовах більш важливим є вивчення закономірностей їх подолання. Очевидно, що вивчення подолання у специфічній життєвій ситуації порушення або втрати значимих зв'язків з інститутом трудової зайнятості дозволить вловити індивідуальну та ситуаційну специфічність самого феномену кризи зайнятості особистості. У цьому контексті важливим буде розуміння психологічних умов забезпечення її перетворюючої активності, спрямованої на конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Глибоке і цілісне психологічне уявлення про сутнісні характеристики кризи зайнятості особистості було сформовано на основі емпіричного та теоретико-концептуального базису зарубіжної психології, досвід якої у розробці цієї проблеми має загальновизнаний статус і усталені традиції. Основний емпірико-концептуальний фактаж розробки актуальної проблематики в зарубіжній психології було отримано в рамках трьох підходів – інституційного, когнітивно-мотиваційного і біографічного, які представляють собою сукупність базових ідей про поведінку людини в сфері трудової зайнятості. Інституційний підхід апелює до ідеї про детермінованість переживання і поведінки людини включенням її у системи соціально генерованих спонук і обмежень діяльності і має очевидний міждисциплінарний характер. Принцип пояснення, покладений в основу когнітивно-мотиваційної схеми, виходить із «внутрішніх» закономірностей мотивації, соціального пізнання і самосприйняття і має виражений внутрішньодисциплінарний характер, оскільки використовує дослідницькі схеми, моделі і понятійний апарат загальної, соціальної, когнітивної і клінічної психології. Біографічний підхід, на відміну від перших двох, спеціально не орієнтований на дослідження криз зайнятості і об'єднує теорії кар'єри і соціального розвитку особистості в рамках індивідуального життєвого шляху.

У річці першого підходу особливе місце займає модель М. Яходи [191; 192; 193]. Свій підхід вона називає соціально-психологічним, підкреслюючи важливість обох складових у розумінні криз зайнятості. Формулюючи своє бачення їх психологічної сутності, вона вперше

вводить два евристичних поняття – явної і латентної функції трудової зайнятості [193; с. 184]. Спираючись на положення функціонального (Р. Мертон) і психодинамічного (З. Фрейд) підходів, М. Яхода розглядає трудову зайнятість як соціальний інститут, чия організація і правила функціонування приписують людині, включеній в нього, деякі неминучі форми поведінки і суб'єктивного досвіду. Це відбувається незалежно від того, подобається людині її робота чи ні. Забезпечення прибутку і засобів до існування – прямий наслідок, або явна функція включення у трудову зайнятість. На це звертають увагу практично всі дослідники, часто не помічаючи її латентних функцій, які можна виявити, наприклад, в ситуації втрати роботи або безробіття. М. Яхода виділяє п'ять таких функцій: 1) праця в силу своєї регулярності і певного часового розпису структурує повсякденне життя людини, робить його впорядкованим, вписує в ритми більш широких соціальних спільностей. Зазвичай безробітні відчувають труднощі в організації своєї поведінки, що позначається на їх мотивації і самопочутті; 2) трудова зайнятість передбачає регулярну взаємодію з колегами, іншими людьми, що створює передумови для встановлення професійних і дружніх контактів, розширення соціального горизонту людини. Взаємодія з колегами не тільки розширює досвід спілкування, але й виступає амортизатором багатьох проблем, що виникають в професійній діяльності і за її межами. Втрата трудової зайнятості в значній мірі депривує міжособистісні контакти і спілкування; 3) праця – механізм залучення людини до колективних цілей, оскільки формує не лише зміст індивідуальних трудових цілей, але і пов'язує їх з цілями інших людей і організацій. Це робить людську працю осмисленою, підтримує в людині почуття загальної компетентності. Часто, втративши роботу, людина відчуває безцільність існування і непотрібність; 4) зайнятість формує соціальний статус людини, оскільки пов'язана з виконанням певних ролей на певних позиціях в соціальній структурі суспільства. З одного боку, це впливає на формування персональної ідентичності і самооцінки, з іншого боку, позначається на соціальному статусі інших членів сім'ї і сім'ї в цілому. Втрата роботи переводить людину в ряди аутсайдерів, маргіналів. При цьому психологічні проблеми виникають не тільки у безробітного, але і членів його сім'ї; 5) участь у трудовій зайнятості спонукає до регулярної активності, підтримуючи тим самим високий рівень життєвого тону. Відсутність роботи підвищує апатію і безробітним доводиться прикладати додаткові зусилля для самостимуляції.

Концепція М. Яхода має високу евристичну цінність, що дозволило їй дуже довго перебувати у фокусі теоретико-концептуальних пріоритетів

західних і вітчизняних дослідників. Резюмуючи викладені ідеї, слід погодитися з нею у розумінні важливості конституюючої функції трудової зайнятості. Втрачаючи роботу, людина не просто втрачає засоби до існування, а цілий комплекс важливих зв'язків із соціальною реальністю. Проте залишається відкритим питання: як депривація явних і латентних функцій трудової зайнятості «переробляється» особистістю і перетворюється в умову і відправну точку подолання кризи зайнятості?

Психологічна інтерпретація криз зайнятості, запропонована П. Уорром, в цілому продовжує традицію, закладену М. Яходою. Головною складовою підходу П. Уорра є «вітамінна» модель [218], згідно з якою на психічне здоров'я і поведінку людини в сфері зайнятості впливають дев'ять професійно релевантних параметрів її життєвого середовища: 1) можливість контролювати все, що відбувається, і приймати рішення у своїй роботі; 2) можливість використовувати і розвивати свої професійні вміння і навички; 3) особливості цілей і способів залучення до діяльності; 4) різноманітність і варіативність умов праці; 5) прозорість, передбачуваність професійного середовища; 6) можливість заробляти; 7) фізична безпека; 8) можливість встановлення і підтримання міжособистісних контактів; 9) престижність соціального статусу. Депривація будь-якого з параметрів викликає негативний резонанс у площині психологічного самопочуття, що в ситуації втрати зайнятості є очевидним. З іншого боку, загальний депривуючий потенціал кризи зайнятості – феномен нелінійний і відносний і визначається співвідношенням витрат і зисків для особистості при переході із стану зайнятого в стан незайнятого.

Ще однією ключовою складовою підходу П. Уорра є уявлення про базис психологічного здоров'я, який утворюють чотири взаємодіючих фактора: емоційне благополуччя, компетентність, рівень особистої автономії, рівень життєвих домагань. Вони стійкі у часі і впливають на рівень психологічної вразливості в ситуації втрати зайнятості [218]. Концепція П. Уорра розвиває і доповнює модель М. Яходи, дозволяючи робити достатньо точні передбачення стосовно психологічних особливостей особистості, що переживає кризу зайнятості.

Підхід Д. Фрайера опирається на уявлення про людину, що втратила зайнятість, як активного, ініціативного, орієнтованого на майбутнє суб'єкта, який прагне осмислювати події і впливати на них [184]. Зміст його концепції визначають два ключові акценти. По-перше, звертається увага на інституційні характеристики інституту зайнятості і їх вплив на стан людини; найважливішим медіатором цього впливу визнається

матеріальна депривація. По-друге, важлива теза Д. Фрайєра про її здатність самостійно виходити зі складної життєвої ситуації, в якій вона опинилася.

Дослідження, що проводилися в рамках когнітивно-мотиваційного підходу, можна об'єднати в три напрямки, в залежності від того, які теоретичні положення беруться за основу при поясненні втрати зайнятості: 1) теорія очікуваної цінності; 2) теорія атрибуції; 3) теорія відновлення трудової зайнятості (пошуку роботи).

У теорії очікуваної цінності зайнятість найбільш активно досліджувалася Н. Фізером [180; 182]. В основі його позиції лежить уявлення про здатність особистості осмислювати ситуації в термінах доступних альтернативних способів поведінки, оцінювати ймовірність виконання тих чи інших дій в наявних умовах, а також оцінювати привабливість дій і їх результатів. Наявність альтернатив важлива для психологічного благополуччя людини в ситуації втрати зайнятості. Якщо такі відсутні або неприйнятні, а ціль (відновлення зайнятості) дуже бажана і одночасно недосяжна, то поточне повсякденне життя починає сприйматися безцільним і позбавленим сенсу. Н. Фізер справедливо зауважує, що теорія очікувань не здатна охопити все розмаїття її переживань, мотивів і дій, тому бачить перспективу її розвитку у більш конкретній розробці категорій нормативних вимог і вольової регуляції. Дослідження зайнятості в рамках атрибуційної теорії пов'язане з аналізом відношення різних груп населення до людей, що втратили зайнятість, і пояснення ними причин особистої життєвої ситуації [213, 172; 173].

Суб'єктивна інтерпретація ситуації втрати зайнятості знаходить розвиток в теоретичних конструктах Б. Вейнера і М. Селігмана. Б. Вейнер вважає, що способи пояснення породжують певні емоційні переживання і стани, впливають на мотивацію досягнення і включають три параметри: локус причинності (зовнішній – внутрішній), стійкість причини у часі (стійка – нестійка), можливість контролювати причини (контрольованість – неконтрольованість) [222, с. 560–573].

Завдяки роботам М. Селігмана та його співробітників широку відомість отримав феномен навченої безпорадності, який пов'язаний з реакцією відмови від будь-якої активності і дій, якщо людина переконується в марності своїх зусиль у зміні актуальної ситуації. Важливе значення М. Селігман приписує стилю атрибуції, який виступає в якості модулятора по відношенню до навченої безпорадності. На його думку, стиль атрибуції впливає на психічне здоров'я, рівень успіхів в професійній та інших видах діяльності. В його концепції є ряд моментів,

важливих для інтерпретації поведінки в ситуації втрати зайнятості, яка може залежати, по-перше, від характеру зворотних зв'язків, які отримує людина в результаті власної активності, по-друге, від внутрішнього аналізу людиною цих сигналів, по-третє, від її схильності до того чи іншого способу аналізу, зафіксованого у попередньому досвіді (ефект імунізації) [133].

Продовжуючи лінію М. Селігмана, У. Дейрлі і А. Голдсміт вважають, що одним із головних механізмів негативного впливу втрати зайнятості на психологічний стан людей виступає почуття безпорадності, яке пов'язане з уявленнями про свою нездатність змінити ситуацію [172; 173]. Почуття безпорадності руйнує мотивацію до пошуку роботи і оволодіння новими навичками, які об'єктивно могли б підвищити шанси на відновлення зайнятості (працевлаштування). Оскільки почуття безпорадності володіє певною інерцією і не зникає відразу після відновлення зайнятості, воно позначається на якості праці – колишній безробітний програє постійним працівникам і має вищі шанси знову втратити роботу, що знову-таки впливає на рівень його безпорадності. На думку Г. Келлі, людина, що втратила зайнятість, здійснює когнітивне кодування свого стану в площині трьох критеріїв: 1) інтенсивності (з точки зору масштабів стресу і дискомфорту, які викликаються такою втратою); 2) причинності (з точки зору того, на кого вони покладають відповідальність в ситуації втрати зайнятості); 3) зворотності (з точки зору можливості відновлення зайнятості).

Основу теорії пошуку роботи складають кілька концептуальних моделей, спільним для яких є розуміння відновлення зайнятості як специфічної активності. Р. Канфер, К. Ванберг і Т. Кантровіц розглядають відновлення зайнятості (пошук роботи) як результат процесу саморегуляції, в основі якого лежить патерн ціленаправлених вольових дій. Вчені опублікували результати метааналізу 73 досліджень, в яких вивчалися зв'язки між пошуком роботи, станом зайнятості, різними психологічними і соціально-демографічними змінними [195]. Представлені дані підтверджують, що значимими предикторами відновлення зайнятості виступають інтенсивність пошуку роботи і рівень особистісних зусиль у цьому напрямку, цінність трудової зайнятості як особливий атитюд, самооцінка та ряд інших характеристик особистості. Д. Шваб, С. Райнс і Р. Олдаг запропонували модель, згідно з якою інтенсивність відновлення зайнятості особистістю залежить від двох факторів: її самооцінки (впевненості в знаходженні роботи) і рівня фінансових труднощів (цит. за [217; с. 76–87]). Якщо перші два підходи

мають усталену традицію використання при аналізі феномену кризи зайнятості, то біографічний напрямок його вивчення знаходиться на стадії становлення. Попередній аналіз дає підстави виділити в його рамках два дослідницьких вектори: 1) дослідження кар'єри; 2) дослідження особистісних передумов і наслідків втрати зайнятості.

Перший вектор представлений моделлю стадійного розвитку кар'єри і професійної зрілості Д. Сьюпера. В його схемі центральне місце належить поняттю професійної (трудової) адаптивності. Структура адаптивності визначається сімома факторами: 1) відношенням до праці як цінності; 2) здатністю керувати власним життям; 3) рефлексивними вміннями; 4) наявністю планів і перспектив в області кар'єри; 5) поінформованістю про світ праці і професій; 6) особливостями прийняття рішень; 7) здатністю досліджувати варіанти розвитку (цит. за [160]). Важливим елементом теоретичних поглядів Д. Сьюпера є уявлення про основні життєві ролі людини (в тому числі непрацюючого і безробітного). Рольові пріоритети є своєрідними індикаторами бажаних життєвих сценаріїв і багато в чому визначають міру фрустрованості особистості при появі несприятливих життєвих обставин (наприклад, втрати зайнятості) [212; с. 74–80].

В дослідженнях кар'єри міцну позицію займає теорія Д. Холанда, яка фіксує її як процес і результат, детермінований особистісно-середовищним чинниками. Вона найбільш широко використовується при консультуванні випускників при першому «входженні» на ринок праці. Модель Т. Еквіланті [161], опираючись на теорію і методичний апарат Д. Сьюпера, активно експлуатує поняття адаптивності і переживання як важливі елементи саморегуляції і самоорганізації особистості в ситуації втрати зайнятості.

Роботи, акцентовані на проблемі прийняття кар'єрних рішень, є важливим доповненням до теорії Д. Сьюпера, бо розглядають ситуацію втрати зайнятості в контексті принципів, якими керується особистість в процесі прийняття кар'єрних рішень. Так, С. Осіпоу виказує цікаву думку про те, що домінування тих чи інших складових в кар'єрних рішеннях залежить від історичного періоду і сприйняття людьми наявних можливостей [205; с. 141]. Чим більше зовнішніх можливостей для вибору, тим очевидніше прагнення реалізувати свої інтереси, особистісно самореалізуватися, отримати високий прибуток і отримати задоволення від роботи. Коли можливості звужені, то прийняття рішень визначається цінними особистісними якостями. Г. Готефредсон [186] висуває цікаву гіпотезу, згідно з якою неконгруентні особистості (тобто які мають

невідповідність між своїм типом особистості і типом трудового і професійного середовища) з високою професійною ідентичністю і схильністю до ризику будуть намагатися покинути або змінити його. Навпаки, конгруентні особистості, а також люди з низькою професійною ідентичністю і схильністю уникати ризик будуть демонструвати стабільність.

Дж. Летек і Дж. Дозьє запропонували модель розвитку кар'єри, в якій центральною подією виступає втрата зайнятості. Дана подія протиставляється психологічному успіху, оскільки робить неможливим постановку і досягнення престижних цілей, переживання почуття компетентності і впевненості. Втрата зайнятості може викликати пролонгований «ефект отруєння», що у випадку відновлення зайнятості проявляється в екстраполяції на іншу роботу почуття невизначеності, цинічного відношення, низької мотивації до праці. Проте автори не відкидають і протилежного сценарію, який реалізується при відновленні зайнятості, яка забезпечує нові і більш високі можливості для психологічного успіху, ніж попередня [197, с. 375]. Ця модель отримала емпіричне підтвердження у дослідженні Л. Ебі і К. Буч, які виділили предиктори, найбільш прогностичні у відновленні успішної кар'єри після втрати зайнятості (роботи). Для чоловіків такими виявилися фінансові ресурси, примирення з фактом втрати попередньої роботи (згасання негативних переживань), невдоволеність попередньою роботою, рівень активності в ситуації втрати зайнятості і її тривалість. Для жінок найбільшу прогностичну силу виявили гнучка рольова структура сім'ї і наявність фінансових ресурсів [175].

Другий дослідницький вектор досліджує ефекти втрати зайнятості у площині соціального функціонування особистості. В рамках цього напрямку заслуговують на увагу дослідження Г. Елдера. Він використовує поняття «економічний стрес» для позначення комплексу різноманітних труднощів і негативних психічних наслідків, викликаних суттєвим зниженням доходів [176, с. 27]. Негативний економічний ефект від втрати зайнятості очевидний – руйнується звичний образ життя і способи поведінки, що призводить до суттєвого розходження між потребами сім'ї і наявними ресурсами для їх задоволення. На думку автора, важливий саме факт втрати доходу, тому економічний стрес не співпадає із ситуацією бідності

ПРОФЕСІЙНА АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Характерною рисою сучасної психологічної науки є перехід від аналітичного вивчення окремих психічних явищ до розкриття інтегральних характеристик людини, до розуміння їх у сукупній цілісності. У зв'язку з цим важливим завданням постає виявлення новоутворень особистості, що здійснюють суттєвий вплив на ефективність виконання суб'єктом професійної діяльності. Тому іншою психологічною категорією, яка визначає професійне становлення фахівця з фізичної реабілітації, є професійна автентичність. Питання професійної автентичності є доволі новим для психологічної царини, тому обґрунтуємо його більш детально. Отже, розкриваючи поняття професійної автентичності, слід урахувати теоретичні паттерни, характерні для гуманістичної психології, а саме:

1. Кожна людина повинна завжди мати свободу і незалежність у виконанні діяльності, в тому числі – професійної.

2. Важливим для кожної особистості є екзистенційний стан людини, її суб'єктний психічний досвід, доступний саме їй через усвідомлення психологічної парадигми «тут-і-тепер».

3. Оскільки природа особистості визначається не тим, що саме робить людина в даний момент часу, а тим, як вона усвідомлює своє буття, природа її діяльності ніколи не може бути розкритою цілком. Кожна особистість має завжди прагнути до безперервного розвитку, до реалізації власних можливостей та потенціалів.

4. Кожна людина має прагнути до формування своєї цілісної особистості. Ця цілісність «Я-концепції» створює унікальний характер переживань кожної людини. В людині неможливо розмежувати органічне і психічне, усвідомлюване і неусвідомлюване, почуття і думку. Всі ці конструкти сприяють формуванню цілісної особистості

5. Свідомість людини не може бути зведена ані до її основних потреб чи захисних механізмів функціонування психіки (як, зокрема, у фрейдизмі), ані до феноменів біхевіоризму.

З огляду на ці принципи гуманістичної психології стає зрозумілим, що професійна автентичність є етичною категорією. Гуманістична психологія виходить з того, що у своєму житті кожна людина несе повну

відповідальність за свої вчинки. Ідеальні взаємостунки між людьми ґрунтуються на взаємному визнанні того, що кожна особистість – творець свого власного життя. Кожен за будь-яких умов визнає і цінує внутрішній суб'єктивний світ Іншого і свого Я. Такі емоції людини, як біль, конфлікт, вина та ін., фасилітують становлення професійної автентичності, і, навіть, якщо ці емоції є досить негативними за своєю формою, їхній зміст може досить позитивно фасилітувати становлення особистості як професіонала.

Говорячи про професійну автентичність, також досить важливим є розуміння принципу гуманістичної психології, а саме того, що кожна людина живе лише в теперішньому моменті «тут-і-тепер», і саме він є суттєвим для її буття, професійного самовдосконалення та зростання. Класики гуманістичної психології неодноразово зазначають, що для людей, які опанували гуманістичною етикою, доволі характерним є пошук досвіду, який фасилітує розвиток людини як особистості, сприяє становленню професійної автентичності індивіда. Тому в практичному плані основною парадигмою нашого дослідження має бути використання професійно значущого досвіду особистості, що, в свою чергу, сприятиме набуттю ним професійної автентичності.

Якщо розглядати поняття професійної автентичності в парадигмі гуманістичної психології, то значущим, на нашу думку, є дефініція самоактуалізації в розумінні К. Роджерса [207]. Під «самоактуалізацією» вчений розуміє вроджене прагнення організму реалізовувати свої здібності з метою зберегти життя, зробити його більш різностороннім, а людину – сильнішою. Самоактуалізація людини, з урахуванням даної смислової парадигми, відбувається як рух до повного знання себе і свого внутрішнього особистісно та професійно значущого досвіду. Відкритість власному досвіду нівелює звичні захисні реакції організму людини, створює неабиякі можливості не боятися того, що усвідомлення своїх думок і почуттів може позначитися на її самоповазі. Прислухаючись скоріше до себе, аніж до оточуючих, самоактуалізована людина усвідомлюватиме значущість емоційного і рефлексивного компонентів свого особистісно та професійно значущого досвіду, стаючи вільною у виборі свого власного професійного шляху. За К. Роджерсом [207] саме за такого підходу йдеться про професійну автентичність фахівця.

Зрозумілим є те, що самоактуалізація як процес і результат замикання особистості на самому собі, викликати неабияке заперечення з боку етичного розуміння процесу професійної автентичності фахівця. З огляду на останнє досить влучно стверджує М. Бубер [31], який зауважує, що хоча людям й потрібно починати з пошуку самих себе, на собі ж вони

не повинні цей процес завершувати. А якщо аналізувати процес становлення професійної автентичності з теоретико-методологічних, в тому числі – філософсько-антропологічних позицій, то стає зрозумілим, що набуття професійної автентичності є безкінечним процесом особистісного самовдосконалення та зростання. Також становлення професійної автентичності супроводжується процесами саморефлексії власної професійної діяльності. В цьому плані досить влучно сказав представник екзистенціалізму В. Франкл [147], який вважає, що індивід повертається до себе і займається собою лише у випадках, якщо у нього втрачається сенс життя як такий. Ідеалізація самовираження, яка є компонентом професійної автентичності, в свою чергу, унеможливило існування значущих професійних взаємостосунків. За В. Франклом, основною категорією, яка визначає становлення особистості, є не вільне самовираження, а вихід за межі цього самовираження і любов щодо буття іншого.

Отже, визначаючи професійну автентичність як базову категорію для професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації, слід робити акцент на суб'єктності, самореалізації (А. Маслоу [200]). Професійна автентичність є своєрідною психологічною реальністю, яка завжди стосується певної конкретної людини. Тобто, дана категорія є індивідуальною за своєю природою. Тому виявлення загальних закономірностей і механізмів професійної автентичності має засновуватися на парадигмі індивідуальних цінностей, способах дій та діяльності, на особливостях перебігу подій тощо. Тому, виходячи з цього, постає необхідність розтлумачення професійної автентичності як унікальної характеристики суб'єкта.

На нашу думку, основи становлення професійної автентичності закладаються у всій парадигмі життя кожного індивіда, в процесі його життєдіяльності. Цей зв'язок зовсім не нівелює того факту, що до категоріального простору професійної автентичності входять такі фундаментальні поняття, як «чуттєвий світ» і «розум» (обґрунтовані сучасною психологією як когніції особистості, зокрема, відчуття, сприйняття, мислення та ін.); далі, не менш важливими, є фрейми «життя», «діяльності», «особистості», «повсякденності», і, нарешті, комплекс – «знання, вміння, навички», «компетентності» тощо. Можна стверджувати, що кожне із названих понять, в тому числі – парадигма «життєдіяльності», є базовим, тобто таким, з яким професійна автентичність знаходилася б у стосунках субординації, залежності, підпорядкованості тощо.

В нашому дослідженні зупинимося більш докладно на кожному зі згаданих понять та обґрунтуємо їх місце в категоріальному просторі професійної автентичності. Так, локківський «чуттєвий світ» [95], навіть в широкому розумінні, що передбачає цілеспрямоване «виховання», тим не менш, не є єдиною парадигмою, яка визначає зміст професійної автентичності. Останнє передбачає також виникнення дискусії щодо опозиції «чуттєвого – раціонального». Те ж саме, аналогічне міркування має місце стосовно і категорій «розум», «розумне». Так, раціональне і чуттєве як великою мірою фундаментальні засоби здійснення життєдіяльності, дійсно включені в психологічну парадигму професійної автентичності, які великою мірою але породжують відповідні похідні від категорії «життєдіяльності» аспекти професійної автентичності лише опосередковано. При цьому раціональне втілюється в процес опанування людиною необхідними знаннями, в тому числі – й науковими, тоді як чуттєве фіксується в основі повсякденного, спонтанного сприймання навколишнього середовища, суб'єктивної інтерпретації того, що відбувається. Тому стосунки між раціональним знанням і чуттєвим досвідом можуть приймати характер протиріччя, особливо якщо йдеться про таке складне поняття, яким є професійна автентичність. Категорія «професійна автентичність» за своєю глибинною суттю не є психологічною категорією. Але якщо розглядати «професійну автентичність» у процесі професійної діяльності, як її складову частину, то саме ця одиниця буде відноситися до всієї парадигми професійної діяльності як основна, базова, така, що відіграє провідну роль у професійному зростанні фахівця. Поняття професійної автентичності також великою мірою перетинається і з поняттям професійної унікальності особистості, але вони не співпадають за функціями, а також і за генезисом. В основі становлення професійної автентичності покладено мотиви, смисли та ідеали, вони характеризуються активним характером набуття, прагненням суб'єкта розширювати сферу своєї діяльності, здійснювати професійну діяльність, не зважаючи на вимоги кожної конкретної ситуації і ролі, приписи. За такого розуміння професійна унікальність особистості по відношенню до професійної автентичності постає як вторинне особистісне новоутворення. При цьому саме професійна автентичність забезпечуватиме становлення особистісної спрямованості фахівця, фаши літуватиме моделювання програми здійснення професіоналом адекватної поведінки та діяльності.

Ми вважаємо, що професійна автентичність пов'яже минуле і майбутнє за пліном виконання професійної діяльності. Тому професійна

автентичність, з одного боку, постає як визначеність самої особистості, якою вона з огляду на своє минуле, а, з іншого боку, професійна автентичність виявляється як унікальна характеристика особистості, за якою людина сама себе відрізняє. Разом з цим, взаємовідношення професійної автентичності і професійно значущого досвіду є доволі суперечливими. Висхідний рух до знайдення сенсів життєдіяльності, які значно відрізняються від програм виконання адекватної поведінки, з якими фахівець зустрічається в минулому, часто не відповідає низхідному процесові набуття професійно значущого досвіду за допомогою переборень складних, в тому числі – конфліктних ситуацій, ситуацій когнітивного дисонансу, відходів від стереотипів і сталих правил здійснення професійної діяльності. Тим самим професійна автентичність через своє заперечення постає категорією набуття особистістю професійно значущих смислів. У цьому плані виявляється найважливіша характеристика професійної автентичності – її внутрішня суперечливість. Таким чином, внутрішня динаміка становлення професійної автентичності визначається двома суперечливими тенденціями – стабілізуючою, яка впливає на розвиток індивідуальності суб'єкта, і дестабілізуючою, яка гальмує набуття особистістю унікальних професійних характеристик, які входить до парадигми професійної автентичності суб'єкта.

Професійна автентичність фахівця з фізичної реабілітації може виявлятися у творчості взагалі та у вчинках спеціаліста зокрема. Це свідчить про те, що фахівець із високим рівнем сформованості професійної автентичності здатен реалізовувати різні програми професійної діяльності. При цьому набутий професійно значущий досвід постає як складна ієрархічна система, де різним сферам життя (соціальної, професійної, особистісно-інтимної, побутової) відповідатимуть різні психологічні характеристики професійної автентичності.

Також слід зауважити, що досить часто стверджується, що знання, вміння й навички входять до змісту професійної автентичності фахівця. Нерідко вчені [5] визначають професійну автентичність як сукупність знань і практично опанованих навичок, умінь тощо. Проте, навіть якщо і характеризувати професійну автентичність з суто формального боку, з цим визначенням не можна погодитися. Слід також наголосити: будь-яке ототожнення професійної автентичності з іншим, великою мірою широким психологічним поняттям (зокрема, з когніціями індивіда – відчуттям, сприйманням, пам'яттю, мисленням, а також із особистістю, мовою, знаннями, вміннями, навичками, спілкуванням, соціумом) є невірним за своєю суттю. Як правило, тотожність різного роду не існує як

психологічний феномен, якщо виходити з того, що сама психіка розуміється як якісна характеристика, котра постійно розвивається. Перераховані нами різні сфери прояву психічного в кожному окремому випадку особливим чином пов'язані з професійною автентичністю і опосередковано впливають на її розвиток і функціонування, але не є тотожними їй.

Також і знання, вміння та навички індивіда є найважливішою детермінантою професійної автентичності, але не збігаються з нею і тому не пояснюють її в цілому. Знання, вміння і навички є, так би мовити, зовнішньою стороною пізнавальної активності людини. Професійна автентичність за своїм психологічним змістом є значно ширшою за свої зовнішні кореляти, отже, структурно-динамічна організація професійної автентичності не є ізоморфною структурою знань, умінь та навичок особистості. Якщо базовими характеристиками знань, умінь та навичок є їхня *інваріантність*, *інтерсуб'єктивність* і *об'єктивність*, то відповідними характеристиками професійної автентичності, навроти, є її *унікальність*, *індивідуальність*, *суб'єктивність*. З огляду на приналежність окремому суб'єктові та реальної заангажованості в актах його поведінки професійна автентичність є принципово суб'єктивною, упередженою, бо саме в ній закладено особистісне ставлення індивіда до власної професійної діяльності, обставин і умов її здійснення.

Психологічний зміст професійної автентичності розкривається також у вмінні самостійного опанування фахівцем знаннями, уміннями, навичками, набутті професійної компетентності тощо. Місце знань, умінь та навичок у структурі професійної автентичності визначено тією їх частиною, яку індивід розуміє і визнає як свою приналежність, тому в більш широкому тлумаченні до моделі професійної автентичності включено також все те, що складає *психологічний простір індивіда*. Отже, важливою характеристикою ознакою категоріального простору професійної автентичності є її *заангажованість у більш широкий соціальний контекст*. У цьому контексті професійна автентичність «розміщується», виявляється і фіксується, але, тим не менше, професійна автентичність не визначається лише цим соціальним контекстом. Хоча ми передбачаємо на рівні теоретичної гіпотези, що зміст професійної автентичності великою мірою залежить від етнічних зв'язків, які мають місце в даній соціальній групі.

Отже, соціальний контекст є своєрідним безперервним перетіканням одне в одного життєвих епізодів, ситуацій, подій, які створюються людиною, котра опановує зовнішні життєві (та професійні) обставини для

того, щоб продуктивно розв'язувати проблеми, досягати бажаних результатів, забезпечувати умови матеріального і духовного життя тощо. Поняття «соціального контексту» є досить важливим в аспекті формування професійної автентичності, тому що саме в ній, а не в окремих зовнішніх стимулах, виявляється емотивна та когнітивно-мотиваційна тканина відтворення професійних знань, умінь, навичок та компетентностей. І навпаки – те, що людина самостійно моделює свій професійний категоріальний простір, може відбуватися лише за умов формування професійної автентичності. Пристосування і розширення, реконструкція і конструювання професійного категоріального простору стають лакунами єдиного процесу формування та функціонування професійної автентичності.

Важливо наголосити, що професійний категоріальний простір не є простою сукупністю змінюваних протягом доби умов, які впливають на діяльність індивіда. Кожен момент професійного категоріального простору постає перед фахівцем в своїй індивідуальній своєрідності. Іншими словами, спеціаліст протягом всієї своєї професійної діяльності створює нові програми і технології власної поведінки, які не обов'язково відповідають нормам суспільства і, таким чином, сам фахівець створює свій професійний категоріальний простір. Тому однією з основних характеристик професійного категоріального простору є його суб'єктивність. Зрозуміло, ніхто ззовні не може нівелювати значення соціально зумовлених поведінкових програм кожного окремого фахівця. Суб'єктивність професійного категоріального простору виявляється у наступному: експлікується надситуативна активність, яка великою мірою розширює ціннісні та поведінкові складові цього простору.

У плані стратегії подальшого емпіричного дослідження неабияке значення має проведення теоретичного аналізу в масштабі часових меж, властивих кожному окремому професійному категоріальному простору. Без такої розгортки часу не можна розкрити феномен професійної автентичності особистості в парадигмі професійного категоріального простору. Отже, ми, визначаючи вихідне онтологічне значення професійного категоріального простору, мимоволі звертаємося до меж все тієї ж дихотомії «емпіричне – раціональне», яка не має своєї чіткої визначеності. Так, автори [158] розглядають професійний категоріальний простір або у вузькому часовому проміжку «тут-і-тепер», або взагалі поза часових координат. Проте, в масштабі професійної діяльності професійний категоріальний простір розуміється як «соціальний унормований простір», який безперервно відтворюється за шкалою:

«набутий професійно значущий досвід – досвід, який набувається у даний, теперішній період часу – професійно значущий досвід, який буде набуватися в майбутньому». Без такої тимчасової розгортки неможливо виокремити динамічний аспект організації професійного категоріального простору; також неможливо оцінити роль особистісних та соціальних компонентів соціального простору, роль набутого професійно значущого досвіду, особливості його функціонування тощо.

Виокремлення професійного категоріального простору як універсальної системи координат для набуття особистістю професійно значущого досвіду, формування професійної автентичності фахівця задає не тільки методологічний, але й більш широкий загальнонауковий аспект вивчення професійного становлення спеціаліста, визначене спрямованістю такого складного психологічного феномену, яким є людина як суб'єкт професійної діяльності. В даному випадку ми намагаємося продовжити наукові традиції психологічної школи С.Д.Максименка [98], який розглядає з позицій генетичної психології такі характеристики людини, як професійна спрямованість, характер професіонала, професійно значущий досвід, і вважає, що вони формуються, видозмінюються і удосконалюються в процесі професійної діяльності, в парадигмі професійного категоріального простору.

Отже, професійний категоріальний простір ми будемо розуміти як сукупність взаємопов'язаних духовних і матеріальних проявів професійної активності людини протягом всієї професійної діяльності. Професійний категоріальний простір має свій особливий вимір у просторі і часі. В даному визначенні ми усвідомлено виокремлюємо, насамперед, структурно-динамічний аспект даного поняття, маючи на увазі завдання, яке стоїть перед нами – виявлення зв'язку між категоріями «професійне становлення» і «професійна автентичність». Ми також виходимо з того, що професійна діяльність операціонально еспліктується в координатах часу і енергії суб'єкта; адже кожна людина має такі фундаментальні ресурси, як час і сили (фізичні і психічні), які видозмінюються протягом усього періоду професійної діяльності особистості. Ці часові і енергетичні потенціали, спрямовані на навколишній світ, на інших людей, як правило, втілюються в різноманітних формах професійної активності, які в сукупності і складають професійний категоріальний простір фахівців однієї сфери діяльності. Отже, саме багатство і багатоаспектність професійної діяльності і, разом з тим, відсутність повноти її відображення в професійному досвіді індивіда є найважливішою обставиною, яка визначає характер зв'язку між ними.

В межах традиційної психології, яка природним чином обмежена масштабом індивідуального життєвого шляху кожної особистості, ми стверджуємо на актуалізації так званої «нульової позначки» професійно значущого досвіду. Якщо проаналізувати зміст, наприклад, професійної автентичності, то ми можемо зробити висновок, що дана категорія наближує нас до сфери особистості завдяки архетипам (термін «архетип» походить з грецької мови), яке було введено у науковий обіг Платоном, але було надано психологічного сенсу К. Юнгом [158]. У зв'язку з цим К. Юнг зазначав: «Знову і знову я стикаюся з помилковими уявленнями про те, що архетип має певний зміст, іншими словами, що це – своєрідний різновид несвідомої ідеї. Необхідно ще раз підкреслити, що архетипи визначені не змістовно, а формально, проте лише незначною мірою. Початковий образ визначений щодо свого змісту лише тоді, коли він стає свідомим і, таким чином, збагачується фактами свідомого досвіду ... Архетип сам по собі – порожній і суто формальний, він не що інше, як *facultas praeformandi* (попередньо встановлена здатність – лат.), можливість уявлення, подана а ргіогі. Усвідомлюються не уявлення як такі, а тільки їхні форми» [158, с. 216].

За К. Юнгом архетип – це форма без змісту, своєрідний «чистий досвід». З народженням дитини розпочинається «життєдіяльність» архетипа, яка не актуалізується (не фіксується) в наперед заготовленій формі чистого досвіду автоматично, вона лише виявляє архетиповані структури, підтверджуючи своє існування. Життєдіяльність взаємодіє з цією чистою формою, експлікуючи себе у вигляді перетвореної форми самої себе, поки ще не відділяючи себе від досвіду. Таким чином вже на стадії раннього досвіду розв'язується протиріччя між чистою, архетипічною формою досвіду і первинною вітально-психічною активністю індивіда. Саме архетипи великою мірою фасилітують становлення автентичності особистості в цілому та професійної автентичності зокрема.

Професійна автентичність фахівця – багатовимірне особистісне новоутворення, яке регулюється соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних паттернів поведінки та виконання діяльності. У процесі проведення емпіричних досліджень слід з'ясувати відмінності у рівні професійної автентичності між чоловіками й жінками, отже, дослідити гендерні аспекти професійної автентичності. Також слід встановити зв'язки між професійною автентичністю й індивідуально-психологічними якостями суб'єктів із різними психотипами особистості.

Ми передбачаємо що, ймовірно, найбільш значущими будуть зв'язки з ціннісно-смысловими та духовно-світоглядними характеристиками. Також буде цікавим дослідити, чи є зв'язок професійної автентичності з темпераментом, переживанням сенсу життя, особливостями самосвідомості. Також слід провести спеціальне дослідження, яке буде свідчити про, відповідно, місце професійної автентичності у професійному становленні особистості в цілому.

Ми також вважаємо, що *професійна автентичність* щільно пов'язана з життєвою продуктивністю. Вона є результатом адаптованості, зрілості й продуктивності особистості, результатом впливу «активного модусу культури» (Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С.О. Копилов [14]) на професійну діяльність даного фахівця. Рівень професійної автентичності, на нашу думку, в цілому пов'язаний з позитивною «Я-концепцією» особистості, переживанням *авторства* у реалізації професійної діяльності, орієнтацією на застосування активних форм «опановуючої» поведінки у професійній сфері, професійною продуктивністю, професійною успішністю, соціометричним статусом і ступенем професійної самореалізованості. В свою чергу, професійна автентичність має негативний зв'язок з реактивною тривожністю, нейротизмом, пасивними формами «опановуючої» поведінки.

Розглядаючи сутність професійної автентичності суб'єкта, слід обов'язково проаналізувати поняття «свободи» особистості, адже, як вважають предстваники гуманістичної та раціогуманістичної психології, лише вільна людина може створювати дійсно автентичні, унікальні речі. Психологія наголошує на свободі як цінності, тобто соціально-позитивній значущості, а також на визнанні свободи як кінцевої мети індивідуальної й соціальної діяльності та актуалізації свободи як найвищої особистісної аксіокатегорії. У цьому випадку в якості гуманістичної протилежності свободи постає контрвобода, залежність тощо. З урахуванням онтологічного аспекту, категорія свободи характеризується як великою мірою цілісна система, у якій поєднується рефлексивна й предметна діяльність. Свобода не зводиться лише до виконання інтелектуальної діяльності, оскільки знаходить своє відображення також у предметній соціальній активності, у випадку здійснення особистістю відрефлексування діяльності. Специфіка втілення свободної діяльності закладається в змістовому її аспекті, коли значущість свободи підвищується пропорційно використанню суб'єктом загальнолюдських ідеалів як норми власне автентичної або творчої діяльності. У даному разі йдеться як раз про професійну автентичність.

Аналіз поняття «професійна автентичність людини» варто розпочинати з понять «автентичність», «психічна автентичність», «психологічна автентичність» тощо. У вітчизняній психології категорія «автентичність» як наукове поняття зустрічається, починаючи з середини ХХ століття. Виникнення основ теорії автентичності було зумовлено неабияким технічним прогресом, який спостерігався наприкінці 40-х – початку 50-х років минулого століття. Саме в цей час збої в роботі технічних засобів стали перешкодою на шляху реалізації нових ідей, які мали державне значення, тому провідні науковці країни звернулися до поняття «професійної автентичності», яка найбільшою мірою ефективно, на їхню думку, мала б запобігти технічному регресу в цілому.

Слід зазначити, що і на сучасному етапі розвитку психологічної науки немає одностайності думок щодо визначення окресленого поняття. Так, деякі науковці розглядають автентичність як *процесуальну характеристику діяльності* спеціаліста. Водночас, є й такі, що тлумачать її як суто *результативну характеристику*, тобто відзначається лише та сторона автентичності, за якою вона може кількісно вимірюватися. Однак, більшість дослідників справедливо наголошують на комплексності і складності поняття «автентичність у професійній діяльності». Аналіз запропонованих дослідниками визначень поняття «професійна автентичність» створює всі підстави для об'єднання їх у чотири групи згідно із предметом нашого наукового дослідження: автентичність професійної діяльності; автентичність діяльності спеціаліста у різних видах (сферах, галузях) професійної діяльності; автентичність професійної майстерності спеціалістів і, нарешті – феномен психічної автентичності спеціаліста. Отже, «професійна автентичність» визначається нами з урахуванням даних системно-структурних позицій. Інтегруючим чинником професійної автентичності є психологічний аспект, тому що саме із цих позицій предметом психологічного аналізу професійної діяльності можна розглядати особистість фахівця.

Однак, незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, що здійснені галузі психології, як теоретичні, так й методичні аспекти проблеми професійної автентичності спеціалістів розроблені недостатньою мірою. Не існує загальноприйнятої й психологічно обґрунтованої інтерпретації самого поняття «професійна автентичність», що великою мірою ускладнює розв'язання цього питання внаслідок труднощів у зіставленні експериментальних матеріалів, які було одержано різними дослідниками. Більшість методичних підходів до розв'язання окресленої проблеми також характеризуються фрагментарністю

емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення професійної автентичності.

Слід також зазначити, що професійна автентичність є досить складною системною якістю професіоналів, формування якої зумовлено специфікою виконання професійної діяльності й індивідуальними особливостями людини. Важливим є, безумовно, те, що професійна автентичність дозволяє фахівцеві досить ефективно виконувати професійні задачі та завдання протягом певного періоду часу й у конкретно заданих, незмінних умовах реалізації діяльності.

Ми вважаємо, що ступінь сформованості професійної автентичності, успішність виконання професійної діяльності, її продуктивність й професійна майстерність є взаємозумовленими характеристиками. У **структурі професійної автентичності** можна виділити деякі складові: якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності; професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що включають ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту даної професійної діяльності; мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головним чином зумовлені оцінками ознаки «професійна мотивація».

Така психологічна структура ознак професійної автентичності досить чітко простежується в експертних оцінках спеціалістів, що визнають характеристики професійної успішності. Останню фахівці, як правило, оцінюють за такими базовими компонентами: емоційна стабільність; саморегуляція; професійна мотивація; сформованість професійно-важливих характеристик, якостей та особливостей.

Виокремлені складові професійної автентичності є, на нашу думку, досить загальними для різних професій. Деякі характеристики професійної автентичності («здатність до самостійного, творчого виконання професійної діяльності», «професійна майстерність», «збереження високого рівня працездатності протягом виконання професійної діяльності») зумовлені, насамперед, особливостями конкретного виду професійної діяльності. При цьому домінують значущість для певних конкретних форм професійної діяльності не можна вважати необхідною умовою для виконання інших видів діяльності. Отже, професійна автентичність дозволяє фахівцеві досить ефективно, продуктивно та творчо виконувати професійне завдання або задачу у заданих (необхідних для реалізації останніх) умовах. Останнє дозволяє проаналізувати професійну автентичність із системних позицій,

орієнтуючись на комплексне вивчення діяльності професіонала в конкретних видах виконання діяльності.

Професійна автентичність великою мірою удосконалюється під впливом умов виконання суб'єктом конкретного виду професійної діяльності. Остання ніби «несе відбиток» змісту професійної автентичності в своїй структурі. У процесі оволодіння професійною майстерністю у людини формуються властивості особистості, що дозволяють їй досить успішно діяти в ускладнених умовах виконання професійної діяльності. У небезпечних професіях роль професійної автентичності значно зростає. Проте, у більшості випадків її розвиток відбувається стихійно. Однак, цей процес може мати й спеціально організований, добре спрямований характер. Також постає можливим підходити до вивчення професійної автентичності з позицій розгляду впливу окремих психічних процесів, станів і властивостей особистості на успішність виконання професійної діяльності. За результатами цих досліджень було отримано цінний фактичний матеріал, що дозволяє виявити деякі закономірності й феноменологію різних психічних явищ, які мають місце в ускладнених умовах діяльності.

Професійна автентичність є багаторівневою ієрархічно організованою якістю професіонала. Залежно від того, який рівень її структури досліджується, виділяються ті або інші її елементи. Таким чином, можна зробити припущення щодо сутності і змісту **професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації** як інтегрального новоутворення особистості, що поєднує в своєму змістові **конативні, емотивні та когнітивні компоненти**, які виявляються у поведінці особистості й ґрунтуються на симптомокомплексі досягнення життєвого благополуччя. Також важливою є цілісна система психологічного забезпечення професійної автентичності, що великою мірою фасилітує оцінно-регуляторну оптимізацію поведінки фахівця, що відповідає встановленим вимогам і професійно-конвенційним нормам, зафіксованим у даному суспільстві. Професійна автентичність має свою власну структуру, алгоритми функціонування, закономірності, механізми, принципи, що утворюють у своїй сукупності цілісну модель, яку ми вважаємо важливим новоутворенням особистості. Також необхідним є здійснення оптимізації процесу психологічного забезпечення професійної автентичності фахівця за рахунок обґрунтованих стратегій і тактик оцінки професійної діяльності, а також здійснення постійного аналізу результативності системи проведених заходів.

Слід провести відповідні емпіричні дослідження, які допоможуть висвітлити сутність і зміст професійної автентичності фахівця, сформулювати науково обґрунтовані концепції її психологічного забезпечення, а також сприятимуть оптимізації процесу формування професійної автентичності, що, в свою чергу, великою мірою нівелює протиріччя між існуючою проблемою й теоретичними знаннями про неї. Також проведені емпіричні дослідження мають допомогти зробити висновки щодо специфіки орієнтованої на психологічних механізмах регуляції поведінки забезпечення професійної автентичності фахівця порівняно із професійною компетентністю спеціаліста даної сфери діяльності.

Таким чином, ми дійшли висновків, що *професійна автентичність* – це новоутворення особистості, в якому задіяні біологічний, психофізіологічний, особистісний та соціально-психологічний рівні його функціонування. Важливими компонентами поняття «професійна автентичність» є стабільність та висока ефективність результатів виконання професійної діяльності. Професійна автентичність великою мірою характеризується виправданим ризиком, виявом особистісних ресурсів, здібностей та потенціалів. Професійна автентичність фахівця також свідчить про неабиякий запас «міцності» спеціаліста та можливості досягти бажаного результату, який раніше був для людини недоступним.

Професійна автентичність свідчить про сформовану у фахівця здатність до здійснення прогнозованої поведінки, пов'язаної із реалізацією соціальних взаємовідносин відповідно до суспільних норм та ідеалів, а також власного відповідального вибору. Особистість із високим рівнем сформованості професійної автентичності здатна бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством і відображених у культурі форм поведінки й діяльності. Діалектика взаємодії «автентичної в професійному плані особистості» та культури полягає, на наш погляд, у тому, що культура детермінує розвиток та становлення професійної автентичності особистості, яка, у свою чергу, є носієм та творцем культури. Тобто, професійна автентичність особистості характеризуватиме її стабільність упродовж дії деструктивних впливів та є важливим внутрішнім ресурсом протидії деструктивним впливам у професійно значущому середовищі.

Професійна автентичність не є абсолютною, тим більше – сталою – характеристикою суб'єкта. І справа тут не в тім, що професійна автентичність не може залишатися незмінним протягом всього життя індивіда. Релятивність професійної автентичності постає зрозумілою з

діалектики його взаємодії з процесом життєдіяльності суб'єкта. Розвиток особистості кожної людини не починається лише з початком набуття професійної автентичності і не закінчується на ньому. Професійна автентичність постає необхідним як змістове наповнення безперервного існування індивіда в просторі «тут-і-тепер». І для дитини, і для дорослої людини він є досить відносним, тому що в просторі життєдіяльності в різноманітних ставленнях щодо професійно значущого досвіду актуалізується смислоутворювальний план життя в цілому, який визначається, крім усього іншого, нормами соціальної етики та особистісної моралі. Лише усвідомлення зрілою особистістю своєї професійної автентичності стає реальною підставою для «виходу» фахівцем за його межі. Саме в момент «виходу» особистості за межі професійної автентичності («своєрідний розрив досвіду») остання починає виявлятися в своїй канонічній для даного індивіда формі.

Уявлення щодо професійної автентичності як системи, котра постійно розвивається, дозволяє відобразити його як системо-діахронічну, тобто ту, що розгортається в часі, структуру. Далі, якщо ми приймаємо за істину те, що формувальною основою професійної автентичності є життєдіяльність індивіда з різними випереджаючими один одного фазами розвитку, то можна припустити, що кожна людина протягом своєї професійної діяльності оволодіває не просто одним «єдиним» досвідом, а різними його видами. Іншими словами, професійна автентичність є завжди *гетерогенною*. При цьому з урахування одних характеристик гетерогенності), за іншими – стару і нову (історичну гетерогенність) підвиди професійної автентичності особистості. При цьому головним є те, що ці види професійної автентичності, незважаючи на всю свою автономність та навіть можливу контраваріативність (розвиток в протилежних напрямках) здатні співіснувати у свідомості індивіда не тільки не гальмуючи його особистісне становлення, але й стимулюючи останнє.

Останнє, взаємовідносини життєдіяльності і професійної автентичності як відношення змісту і її перетвореної (завдяки виконанню професійної діяльності) форми є найбільш важливим порівняно з тими психологічними характеристиками, в яких за допомогою змісту можуть бути безпосередньо відображені зовнішня або внутрішня форми презентації професійної автентичності. Структурні компоненти професійної автентичності великою мірою маскують своє походження, залишаючи можливість припускати наявність ряду опосередковувальних

ланок, зафіксованих в парадигмі професійної автентичності в досить компресованому вигляді.

Довгий час життєвий шлях розкривався в різних більш-менш розгорнутих життєписах, коли письменники певною мірою могли конкурувати із психологами. При цьому завжди малося на увазі, що все, що відбувається на життєвому шляху відомої особистості, як правило, не піддається вичерпному описові або вимірюванню. Лише в останні чотири десятиліття, коли була усвідомлена необхідність побудови власне психологічного предмету дослідження, життєвий шлях досяг рівня сконструйованого поняття, яке можна виміряти. Отже, основною функцією життєвого шляху стосовно індивідуального досвіду полягає у встановленні для останнього необхідної просторово-часової координатної сітки. Навпаки, якщо ми бажаємо здійснити змістове вимірювання деяких психологічних одиниць життєвого шляху, нам відкривається не що інше, як досвід людини в даному пункті вимірювання, тобто досвід, експлікований «тут і зараз».

Слід наголосити, що існують і такі парадигми психологічних вимірів, де життєвий шлях і професійна автентичність безпосередньо перетинаються. До них відносяться спогади про минуле як феномен усвідомлення часу життя і, з іншого боку, – як феномен експлікації набутого досвіду, який зберігається у пам'ятті людини.

Таку ж подібність можна виявити на шкалі «майбутнього». Так, життєвий шлях завжди переживається як незавершений, тому що нікому не відомо, коли і як він закінчиться. На відміну від цього професійна автентичність усвідомлюється як набута, накопичена, стала, завершена. Залежно від позиції особистості (наприклад, відповідальності, інтернальності, творчості і т.п.) суб'єкт досвіду, орієнтуючись на майбутні завдання та задачі, зіставляючи власні досягнення з можливостями інших людей, виходить за межі набутого особистісно та професійно значущого досвіду, переживаючи його як незавершений, недосконалий, такий, що потребує постійної праці над собою, своєю особистістю.

ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ

На сьогодні суспільство висуває високі вимоги до вчителя, який готовий навчати, розвивати та виховувати громадянина України, уміє швидко та креативно розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, прагне позитивних змін у житті країни. Конкретні шляхи модернізації освітнього процесу окреслено в законодавчих і нормативних документах (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепція «Нова українська школа»).

У головних нормативно-правових документах Міністерства освіти України підкреслюється, що «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [122]; «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та професійне самовдосконалення — важлива умова модернізації освіти» [67].

Народження Нової української школи починається з початкової освіти. Однією зі складових формули Нової української школи є педагогіка партнерства. «Педагогіка партнерства буде однією з основ школи, заснованої на взаємній повазі до особистості, праві вибору і відповідальності за ухвалені рішення» [122]. В її основі – розвиток психологічної культури особистості, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, об'єднаними спільною метою та прагненнями.

На сьогодні проблема розвитку психологічної культури педагогічних працівників достатньо розглядається в психолого-педагогічній та методичній літературі, але так як сучасний світ дуже мінливий, то і окреслена проблема вимагає подальшого систематичного доопрацювання, вивчення, наукового обґрунтування, розробки фундаментальної методичної бази.

Століття, а то й цілі тисячоліття минули в людській історії, а до сих пір не вщухає інтерес до особистості педагога, його професійних умінь і навичок, що впродовж віків змінюються відповідно до вимог часу та суспільства, удосконалюються, наповнюються новим змістом. Рівень

психологічної культури особистості педагогічного працівника (вихователя, вчителя, викладача), умови розвитку та формування його якостей, професійної компетентності й ціннісних орієнтацій значною мірою сприяють психологічному забезпеченню процесу вдосконалення та самовдосконалення особистості педагога, а отже й ефективному виконанню ним своїх освітніх функцій, і забезпечують його визначальну роль у формуванні нових духовно-інтелектуальних якостей молодого покоління.

Отже, щоб гідно прийняти історичний виклик XXI ст., освіта мусить мати випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового часу, розвиток творчих здібностей учасників освітнього процесу, формування в них психологічної культури, нових способів мислення – усього того, що забезпечить успішну соціалізацію [67]. Тож працювати за новими вимогами може тільки творчий педагогічний працівник, що перебуває в постійному творчому пошуку, повсякчасно навчається, самовдосконалюється та змінюється. Саме у контексті педагогіки партнерства розглянемо необхідність розвитку психологічної культури вчителя початкової школи як основи оновленої системи професійного становлення освітян.

Розвиток психологічної культури вчителя початкової школи є складним і тривалим процесом, однією з умов забезпечення ефективності його професійного становлення і діяльності. Існує ряд досліджень, які характеризують особливості розвитку окремих структурних компонентів психологічної культури вчителя початкової школи. Виходячи із завдань дослідження, значний інтерес для нас становить загальна характеристика та склад детермінантів її розвитку. У психологічній науці принцип детермінізму розкриває причини виникнення психіки у філогенезі та онтогенезі, закономірну зумовленість психічних явищ, діяльності та властивостей людини. Наголошується, що принцип детермінізму має велике значення не лише для пізнання психіки й розробки психологічної теорії, а й для пошуків шляхів передбачення, виховання психічних властивостей людини, керування ними [122, с. 82].

Найпоширенішою у вітчизняній психології є теорія діяльності, головним постулатом якої є акт взаємодії індивіда з навколишньою дійсністю (Б. Г. Ананьев, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, В. І. Роменець, О. М. Ткаченко, С. Л. Рубінштейн та ін.). В працях науковців згаданого напрямку головним є саме принцип детермінізму. У відповідності з цим принципом, необхідно відшукувати фактор, що визначає досліджуване явище. Цей принцип орієнтує на пізнання, перш за все причин, які зумовлюють дане явище [90; 123; 144].

Особливу цікавість для нашої роботи становлять психологічні дослідження О. М. Ткаченка, в яких науковець вирізняє кілька рівнів детермінації – залежно від рівня розгляду суб'єкта, а саме – як організму, індивіда та особистості [146, с. 39]. Рівень організму передбачає, що суб'єкт підпорядкований біопсихічним детермінантам – спадковим і здобутим, які зумовлюють реактивний характер організації поведінки, єдність суб'єкта на психофізіологічному рівні. Індивід – це суб'єкт суспільних відносин у процесі засвоєння соціального досвіду, котрий визначається соціопсихічним рівнем детермінації, а особистість розуміється як вищий соціокультурний рівень прояву активності суб'єкта, що складає особливий “підрівень” соціопсихічної детермінації і характеризує соціально неповторні, оригінальні властивості психіки людини, здатність до творення нового суспільного досвіду та самотворення [146, с. 31].

Таким чином, аналіз принципу детермінізму як в історичному, так і в логічному плані з необхідністю веде до виділення трьох найважливіших рівнів організації поведінки суб'єкта. Сутність цих рівнів розкривається О. М. Ткаченком через інші пояснювальні принципи психології.

Так, під кутом зору з'ясування якісної специфіки психологічного відображення, принцип детермінізму конкретизується у принципі відображення. Те, чим власне є психічні явища як детерміновані процесом і продуктами взаємодії суб'єкта з об'єктом, розкривається у принципі відображення в певному аспекті, а саме: в чому полягає якісна специфіка психічних явищ на відміну від фізичних та фізіологічних, що являє собою психіка як продукт і передумова детермінаційних залежностей.

Принцип детермінації через принцип відображення (завдяки послідовним взаємоперетворенням) поглиблюється у принципі єдності психіки і діяльності, який висвітлює сам механізм детермінації психічних явищ, тобто пояснює як детермінується психіка суб'єкта. Так, ще Л. С. Виготський зазначав у свій час, що спосіб буття і розвитку особистості – діяльність, але діяльність особливого ґатунку: творчо-перетворююча. Вона найконцентрованіше виявляє себе в трудових формах діяльності (виробничо-практичний, художньо-естетичний, науково-теоретичний). Але й вищі рівні дотрудових форм діяльності (гра, навчання), набуваючи компонентів творчості, визначають розвиток людини як особистості [37, с. 43].

При визначенні русійських сил якісних модифікацій психіки людини принцип єдності психіки і діяльності перетворюється у принцип розвитку. Детермінація поведінки, зв'язок свідомості і діяльності об'єктивно

виявляються і реалізуються в процесі розвитку психічних явищ. У цьому знаходить вираз реальний взаємозв'язок принципів розвитку і детермінізму. Трактування принципів детермінізму і розвитку виявляється взаємозв'язаною при поясненні будь-якого рівня організації поведінки. Так, О. М. Ткаченко вказує на те, що кожному рівневі притаманний свій тип розвитку: організм розвивається в процесі визрівання і формування психофізіологічних підструктур; індивід – у процесі діяльності засвоєння, особистість – у процесі перетворюючої діяльності [146, с. 48]. Варто зазначити, що в реальному процесі становлення людської особистості типи розвитку представлені не окремо та ізольовано одне від одного, а “інтегративно”, з послідовним домінуванням одного з них.

При вивченні якісних видозмін психіки в процесі розвитку необхідно враховувати їх системний характер. Принцип детермінізму послідовно, через принцип розвитку конкретизується в системно-структурному принципі, у відповідності з яким психіка розглядається як особлива відкрита система зі зворотними зв'язками [146, с. 54]. На кожному рівні детермінації ця система має свої специфічні структурні особливості. На рівні організму психіка ввімкнута як підсистема біологічної системи, на рівні індивіда – соціальної. На рівні особистості – в створювані культурно-історичні продукти. Принцип системності конкретизує принципи детермінізму, розвитку, відображення, єдності психіки та діяльності в аспекті цілісної структурної організації психіки.

Отже, вищенаведений аналіз свідчить, що пояснювальні загальнопсихологічні принципи взаємопов'язані. О. М. Ткаченко так окреслив лінії внутрішньорівневих зв'язків у системі даних принципів: а) загальнобіологічна і біопсихічна детермінація (рівень організму) – психічне (сигнальне) відображення – життєдіяльність, як спосіб буття і функціонування психічного – розвиток психіки в процесі визрівання та набування – психіка як цілісна система психофізіологічних функцій і підструктура біологічної системи (організм – середовище) зі зворотним зв'язком; б) соціопсихічна детермінація (рівень індивіда) – психічне (знакове) відображення – суспільна діяльність як спосіб буття і функціонування психіки – розвиток психіки в процесі засвоєння і відтворення суспільно-історичного досвіду – психіка, як цілісна система суспільно зумовлених психічних функцій і підструктура соціальної системи (індивід – група) зі зворотним зв'язком; в) вищий рівень соціопсихічної детермінації (рівень особистості) – психічне (знаково-інтуїтивне) відображення – творча діяльність як спосіб буття, об'єктивування і функціонування психіки особистості – розвиток у

процесі творення суспільно-неповторних зразків діяльності – психіка як цілісна система особистісних якостей і підструктура соціальної системи (особистість – суспільство) зі зворотним зв'язком [146, с. 54].

Таким чином, взаємозв'язок принципів психології є методологічною основою пояснення досліджуваних феноменів. Будь-яке психічне явище може бути адекватно і всебічно описане, лише будучи пропущене крізь “призму” системи принципів психології [146, с. 55]. Для нашого дослідження детермінантів культури вчителя в контексті О. М. Ткаченка вищенаведені принципи зумовлюють відкриту суб'єкт-суб'єктну взаємодію між психологічно компетентною особистістю вчителя і розвиваючою особистістю учня.

Вітчизняний психолог О. Ф. Лазурський у своїх дослідженнях типів особистості запропонував їх класифікацію, яка для нашої роботи становить особливу цікавість. Одна із основних ідей, закладених в класифікації О. Ф. Лазурського, полягає в тому, що «з підвищенням рівня розвитку підвищується соціальна значущість і резонанс життя і діяльності особистості» [87, с.261]. Так, якщо при індивідуальній характеристиці представників низького рівня розвитку особистості акцент необхідно ставити на особливості їх внутрішньої нервово-психічної організації (за термінологією О.Ф.Лазурського, це ендопсихіка), то для класифікації особистостей вищого рівня потрібно, насамперед, враховувати характер зв'язків і відношень із зовнішнім соціальним світом (екзопсихіка). Отже, О. Ф. Лазурський склав конкретну і єврістичну типологію особистостей, вводячи такі поняття, як «ендопсихіка» та «екзопсихіка».

На підставі вищенаведеного варто ще раз підкреслити важливість досліджень О. Ф. Лазурського, О. М. Ткаченка у розвитку психологічних принципів і категорій. Повертаючись до теми нашого дослідження, проаналізовані вище принципи обумовлюють визначення детермінант розвитку психологічної культури вчителя початкової школи через порівнявві “суб'єкт-суб'єктні ” стосунки у взаємодіючій системі “вчитель-учень”.

Проектуючи виділені лінії міжрівневих зв'язків на детермінацію розвитку психологічної культури і саморозвиток особистості вчителя, можливо виокремити два головні рівні детермінант розвитку психологічної культури вчителя початкової школи: а) об'єктивний, на якому діють суспільно задані детермінанти (соціальні потреби, настановлення, програми професійної психологічної підготовки вчителя до розвитку особистості учня); б) суб'єктивний, тобто внутрішньоособистісний, на якому діють власне суб'єктивні чинники

самодетермінації (як результат усвідомлення і саморозвитку внутрішніх чинників становлення психологічної культури вчителя в умовах особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності). Серед об'єктивних соціогенних детермінантів можна виділити дві групи – суспільно-педагогічні та міжособистісні детермінанти. Першу утворюють власне об'єктивні суспільно-педагогічні чинники, в якості яких виступають основні вимоги суспільства до системи освіти, а в самій освіті – пануючі в ній закони, принципи, концепції, доктрини, конкретні програми професійної підготовки педагогів, сама професійна підготовка вчителів початкової школи.

Водночас, до об'єктивних детермінантів доцільно віднести і ті вимоги, які формуються у безпосередній міжособистісній взаємодії між вчителем і молодшим школярем. На цьому міжособистісному підрівні виникають і діють детермінанти, властиві, так би мовити, психолого-педагогічному буттю вчителя і учня. Саме безпосередня взаємодія між психологічно компетентною (культурною) особистістю вчителя і розвиваючою особистістю учня з її потребами, досягненнями і проблемами та їх успішне психолого-педагогічне розв'язання виступають об'єктивними чинниками і для розвитку психологічної культури самого вчителя.

Вищезазначене дає підстави докладно розкрити сукупність суб'єктивних, внутрішньоособистісних детермінантів розвитку психологічної культури вчителя початкової школи, що виникають у змістовно-особистісному, діяльнісному та генетично-віковому її вимірах. На цьому рівні ми виділяємо три види детермінант – екзодетермінанти, онтодетермінанти та ендодетермінанти – як внутрішньоособистісні чинники розвитку психологічної культури. Вони формуються як наслідок усвідомлення вчителем дії зовнішніх детермінантів та власного досвіду міжособистісної психолого-педагогічної взаємодії з учнем, узагальнення та інтеріоризації причинно-наслідкових зв'язків у становленні власної психологічної культури.

Сучасна школа, учительство потребують розробки науково-психологічно обґрунтованих технологій навчання та виховання, подолання протиріч у невідповідності між значною соціальною потребою в психологічно компетентних педагогічних кадрах і відсутністю наукового обґрунтування розвитку їх психологічної культури в процесі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності. Суспільству потрібен не лише вчитель, який дає знання, репродукує їх, виявляє себе як грамотний виконавець, а, насамперед, особистість, що володіє високою

психологічною культурою, активна, емоційно врівноважена, вольова, здатна до постійного самовдосконалення.

Вищенаведене дає змогу констатувати, що суспільно-педагогічний підрівень детермінантів розвитку психологічної культури вчителя початкової школи обумовлений суспільною потребою, необхідністю більш ґрунтовної психологічної підготовки вчителя до розвитку особистості учня. Організоване соціальними інститутами, системою освіти підвищення рівня психологічної компетентності вчителя для здійснення особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності виступає однією з передумов формування внутрішньоособистісних детермінантів розвитку психологічної культури вчителя.

Сьогодні значно актуалізується питання про те, як передати українським дітям все багатство знань, надбаних людством, як зберегти дитинство, як його врятувати від зайвих інформаційних перевантажень, бездуховності і нахабства, як перебороти утилітарний технократизм освітньої системи, перейти від інформаційної до розвивальної моделі освіти, як допомогти народитися творцеві в кожному учневі. Однозначно – це шлях гуманітаризації і гуманізації, шлях запровадження особистісно орієнтованого підходу в освіті і вихованні. І, безперечно, об'єктивно необхідний відповідний рівень розвитку психологічної культури вчителя початкової школи в такій системі освіти. Адже вчитель – це людина, мудрість і життєвий досвід якої залишають глибокий слід у розвитку особистості молодшого школяра і його долі.

Аналізуючи суспільно-педагогічний підрівень детермінації психологічної культури вчителя початкової школи у змістовно-особистісному просторі її розвитку, варто зауважувати численні фактори, що погіршують становище дітей у суспільстві. Дослідники В. В. Давидов [52] та Н. О. Менчинська особливо вирізняють наступні фактори:

- підхід до підростаючого покоління винятково як до об'єкту соціалізації в збиток самореалізації особистості;
- поглиблення протиріч між реальним процесом розвитку особистості та існуючою системою освіти; низький реальний статус системи освіти в суспільстві;
- падіння моральності в суспільстві, в молодіжній сфері, бездуховність частини молоді, зростання злочинності і правопорушень неповнолітніх;
- криза сім'ї та сімейного виховання, зниження престижу материнства і батьківства.

Не менш небезпечні психологічні настрої значної частини молоді: песимізм, прагнення жити тільки сьогоднім, агресивність, лицемірство, споживчі орієнтації, небажання сумлінно працювати.

Як відзначає І. С. Якіманська, формальний підхід у навчально-виховному процесі початкової школи переважає довгі роки завдяки механічному засвоєнню певних побажань, правил та норм поведінки без достатнього їх осмислення і вміння використовувати в житті, на практиці. Необхідно протиставити такому становищу здатність вчителя до міжособистісного спілкування, його психологічну компетентність, яку ми розглядаємо як важливу характеристику змістовно-особистісного виміру психологічної культури вчителя початкової школи.

Діапазон її великий: це і психологічні знання, вміння та навички особистості вчителя, авторські психодіагностичні та психокорекційні програми, і, нарешті, створююча і перетворююча діяльність учня і вчителя.

Сьогодні все частіше звучить думка про визнання цінності дитини як особистості, її соціальний захист як людини, про розвиток і вияв її здібностей, індивідуальності, тобто про гуманізацію шкільної освіти. Як зазначає Л. Г. Губернський [50, с. 26], найважливішими функціями гуманістичного виховання та освіти в сучасних умовах є залучення педагогів початкової школи і молодших школярів до цінностей загальнолюдської культури і на цій основі – психологізація навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку психологічної культури учнів, їх духовності, моральності, надання допомоги дитині в розвитку її творчого потенціалу, повноцінній самореалізації в сім'ї, школі, оточуючому соціумі.

Саморозвинена особистість – це й мета, і бажаний результат навчання і виховання. Щоб стати такою особистістю, треба уміти мислити, аналізувати, оцінювати, організовувати себе, своє життя. А це неможливо без хорошого вчителя початкової школи, без засвоєння «азів» самоорганізації і саморегулювання, самооцінки й самоконтролю, тому що все краще в школі – від хорошого уроку як результату професіоналізму вчителя. Якщо ж немає такого вчителя – найпрекрасніші концепції, мета освіти і виховання залишаються недосяжною мрією. Тому, обираючи метою виховання і освіти саморозвинену особистість, треба думати про вчителя, про його психологічну культуру та самоактуалізацію творчої особистості вчителя.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що однією із необхідних умов суспільно-педагогічного підрівня детермінації

психологічної культури вчителя початкової школи є суттєва психологізація освіти, її спрямованість на особистість дитини, на задоволення її потреб у розвитку здібностей особистості як суб'єкта діяльності. Необхідно зазначити, що сьогодні існують різні шляхи досягнення цієї мети і вони відрізняються ступенем узагальненості та стратегічності. Ми хотіли б виділити основні з них.

Перший варіант такого шляху заснований на традиційному інформаційному підході. Його мета зводиться до надання учням певних знань. Можливо, відповідний акцент треба зробити на тих гуманітарних циклах, які можуть зробити найбільший внесок у психологізацію шкільної освіти з її орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистості дитини, її творчого потенціалу. Нерідко передача навіть сучасних знань про людину цілком уживається з недостатньою увагою до неї як до особистості, поєднуючи в собі навіть психологічно важливі особистісні якості. Тому потрібні й інші стратегії психологізації.

Наступний шлях психологізації освіти і особистісно орієнтованого навчання можна охарактеризувати як акцент на інтелектуальний розвиток людини. У цьому випадку акцентується увага на забезпеченні психологічного розвитку людини. Необхідно зазначити, що в ході реалізації цієї стратегії, виконується багато теоретико-практичних робіт щодо інтелектуального розвитку молодших школярів – діагностика і розвиток теоретичного і творчого мислення. Таким чином, помітна недостатність першого «знаннєвого» шляху психологізації і акцентується увага на забезпеченні психологічного розвитку учнів. Розширити сферу особистісно орієнтованого навчання за рахунок рефлексивних особистісних моментів процесу рішення мисленнєвих завдань – таку мету вперше поставив перед собою І. М. Семенов [131, с. 36]. На відміну від інтелектуальної рефлексії була визначена особистісна рефлексія, яка має забезпечувати введення суб'єкта в пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення та його самооцінки відносно виникаючих конфліктів, перешкод і можливостей їх подолання. З'єднання різних типів рефлексії в процесі мислення сприяє активації та оптимізації рішення творчих завдань. Тим самим більш повно використовується інтелектуальний потенціал учня з опорою на вже сформований у нього особистісний потенціал.

Психологічною основою особистісно орієнтованого виховання, як відзначає І. Д. Бех, є вільне прийняття особистістю морального рішення [25, с. 36]. Звідси випливає, що особистість розвивається в процесі творчої діяльності, яка активізується під впливом переконання як основи

виховного методу. У цьому процесі першорядну роль має звернення дитини в думках до самого себе. Але необхідно відзначити, що звернення подумки до свого внутрішнього світу важче, ніж до явищ і предметів навколишнього світу. У цьому випадку виникає необхідність забезпечення детермінації діяльності, предметом якої є образ «Я» суб'єкта.

Необхідно відзначити й емоційну сторону особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу. Як вказує І. Д. Бех [25, с. 39], тільки почуття стимулюють внутрішню діяльність учня. Важливо, в якому руслі узгодження або послідовності моральних вимог відбувається така діяльність. Можливо, що від народження дитині притаманне співчуття як емоційна основа розвитку рис суспільного благополуччя. Прийняття цього емоційного переживання полегшило б прийняття дитиною вільного, особистого рішення. Але позбавитися конфліктності школяр майже не може тому, що ця конфліктність має природні джерела, пов'язані з його негативним, егоїстичним «Я». До того ж егоїзм людини сильніший її здатності до співчуття. Через це навчально-виховний процес повинен бути спрямований на те, щоб вихованець сам зміг нейтралізувати дію егоїстичних прагнень і стати на шлях у межах згоди. Вияв згоди залежить від зробленого загального висновку [25, с. 42].

Таким чином, логічне програмне та методичне забезпечення психічного розвитку особистості молодших школярів є однією із провідних умов соціодетермінації психологічної культури вчителя початкової школи, оскільки метою психологізації освіти є особистість дитини, процес навчання якої орієнтований на суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, що сприяють розкриттю творчих сил та потенційних можливостей учнів. При цьому дитина розкривається та збагачує свій світогляд, пізнає науковий світ завдяки своєму внутрішньому потенціалу, наче зсередини себе, та є головною діючою особою всього навчально-виховного процесу.

Отже, розглядаючи рівні детермінації психологічної культури вчителя початкової школи, необхідно виходити із визнання того, що особистісно орієнтоване навчання може існувати лише в процесі відкритої взаємодії між психологічно компетентною особистістю вчителя і розвиваючою особистістю дитини, суб'єктивний досвід якої спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом навчання. Вищенаведене розкриває сутність міжособистісного об'єктивного рівня детермінації психологічної культури вчителя початкової школи, в річищі якого формуються суб'єктивні онтодетермінанти розвитку психологічної культури.

Розглянемо міжособистісний підрівень об'єктивної соціогенної детермінації психологічної культури вчителя початкової школи більш детально. Здійснюючи аналіз компонентів (гуманістично-мотиваційний, когнітивно-психологічний, цілесобистісний, творчо-результативний та емотивно-естетичний) діяльнісного виміру психологічної культури, слід брати до уваги те, як учитель сприймає і розуміє сутність особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, який зміст вкладає у неї, переважно який тип стосунків з учнями обирає (суб'єкт-суб'єктний чи суб'єкт-об'єктний), яке місце займає ця діяльність в його особистому "Я", як вона сформувалася в самосвідомості. Як показує практика, інколи можна спостерігати таке: на перший погляд, професійно важливі якості особистості вчителя розвинуті, але він не виявляє себе в праці, надає перевагу стереотипним рішенням, створює психологічний бар'єр між собою і учнями. Вищенаведене зумовлене повною відсутністю творчо-результативного компоненту діяльнісного виміру психологічної культури вчителя початкової школи. Такі вчителі майже не відчувають покликання до педагогічної діяльності, слабо усвідомлюють свої індивідуальні особливості, мають однобоке уявлення про роль вчителя початкової школи. Навпаки, вчителям, які працюють творчо, притаманний індивідуальний (гнучкий) стиль діяльності, який дає змогу виявити свою неповторну особистість. Вони начебто створюють творчу лабораторію, яка містить не лише дидактичний, роздатковий матеріал, наочні засоби, спрямовані на психологічний розвиток учнів, а й сприймають учня як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Дослідниця Г. О. Нагорна зауважує, що індивідуальність творчого вчителя – це унікальна здатність здійснювати виховний вплив на учнів [111, с. 126], вона виявляється, коли вчитель усвідомлює не лише те, що зближує його з колегами, а й свої відмінності від них, коли він відчуває потребу й здатність творчого самовияву, лише тоді він зможе сформувати свій неповторний почерк і постати перед учнями не як функціонер, а як самобутня особистість, здатна розвивати індивідуальність своїх вихованців. Таким чином, вчитель початкової ланки сучасної освіти, який хоче працювати у напрямку особистісно орієнтованого навчання, потребує "внутрішньої перебудови", яка передбачає самоудосконалення психологічної культури, розвитку в собі потреб та здібностей до творчого самовияву, становлення індивідуальності. Отже, суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя і учнів визначає розвиток онтодетермінантів психологічної культури вчителя початкової школи, пов'язаних з такими

підструктурами особистості педагога, як здатність до міжособистісного спілкування та інтелектуально-психологічна готовність.

Вагомими для онтодетермінації психологічної культури вчителя початкової школи є і організаторські здібності. До специфічних організаторських здібностей Л. І. Уманський відносить: 1) психологічну вибірковість, тобто здатність відображати психологію членів групи в цілому; 2) практично-психологічний розум, тобто готовність примінити дані психологічні феномени в практиці рішення організаторських задач; 3) психологічний такт – здібність проявляти почуття міри у взаємовідносинах з організуючими.

Упродовж останніх десятиліть активізувалась розробка деяких проблем самоорганізації вчителя: підвищення працездатності, удосконалення персонального робочого стилю, оволодіння технікою самоменеджменту. Ці дані мають знайти своє місце в психологічній підготовці майбутніх педагогів, адже, як свідчить практика, значна частина вчителів не володіє в належній мірі раціональними методами і прийомами організації власної діяльності.

Говорячи про гуманістичну педагогічну взаємодію, А. Б. Орлов вводить поняття «особистісної центрації учителя» і трактує її як смислову ієрархію інтересів учасників педагогічної системи, що регулює дії і вчинки вчителя. У залежності від того, які інтереси учасника педагогічної системи будуть домінувати в центрації вчителя, він називає шість основних типів такої центрації: 1) на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмету; 6) на інтересах учнів. Центрація вчителя, як пише автор, це не просто його спрямованість, але й зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідна психологічна «зверненість» вчителя до них і, відповідно, настільки ж і вибіркоче служіння їх інтересам. Дослідник вважає за необхідне децентрацію вихователів з усіх інтересів, які не співпадають з інтересами учнів. Основний шлях такої децентрації для вчителя полягає в поступовому оволодінні ціннісними і технологічними аспектами принципів гуманізації педагогічної взаємодії [114, с. 27].

Таким чином, особистісно-розвивальну спрямованість необхідно розглядати як особистісне утворення, яке інтегрує у собі всю систему мотивів, цінностей, переконань особистості педагога початкової школи, які актуалізують у педагогічній діяльності і зумовлюють цілеспрямованість, наполегливість та рішучість при вирішенні проблем, готовність до прийняття відповідальності за кінцевий результат.

Істотним параметром психологічної компетентності, придатності педагога є психологічні знання. Аналіз літератури свідчить про те, що учитель практично завжди є значимим для школярів як джерело важливої для них інформації, особливо в сфері навчальної діяльності молодших школярів. Означена обставина спричиняє необхідність глибокого оволодіння навчальним предметом, а також психологічними знаннями. В працях В. І. Заг'язинського наголошується думка про знання психологічних законів як основи творчості вчителя. Без знання теорії навчання виникає небезпека лжетворчості, дилетантизму. Тому володіння сучасними психологічними знаннями, як вважає дослідник, багато в чому визначає характер педагогічного досвіду. «Якщо до основи досвіду покладено наукові психологічні знання, якщо він вдумливо аналізується, то його накопичення відбувається швидше, він стає важливим джерелом творчих рішень і проєктів. В протилежному випадку поняття «досвід» буде відображати тільки стаж і нічого більше».

Суттєвим моментом дослідження екзодетермінантів розвитку психологічної культури вчителя початкової школи і його готовності до педагогічної діяльності є психолого-педагогічні уміння і навички. Серед всього комплексу психолого-педагогічних умінь психологи і педагогіки-практики вирізняють психотехніку. Оволодіння психотехнікою допомагає вчителю використовувати відповідні компоненти педагогічної діяльності для створення оптимальних умов перебігу навчально-виховного процесу, сприятливого емоційного фону і психічного мікроклімату в класі, попередження конфліктних ситуацій, становлення довірливих взаємосуєннів з учнями тощо. Уміння психотехніки закладені в фундаменті професійної діяльності вчителя, певною мірою визначають і міжособистісний рівень детермінації його психологічної культури.

Х. Й. Лійметс описав динаміку своєрідного перерозподілу окремих компонентів в діяльності вчителя: спочатку він володіє технічними прийомами (вмінням тримати себе перед класом, мовою, інтонацією, мімікою і т.д.), потім в центрі його уваги зміст матеріалу і логіка викладу, і лише тоді – взаємодія з учнями [93, с. 51]. Ці дані свідчать про те, що професійне становлення особистості вчителя знаходиться в постійній динаміці, оскільки структура педагогічної діяльності зазнає постійних змін і трансформації.

Таким чином, вищенаведене розкриває сутність взаємовпливу екзодетермінантів психологічної культури вчителя початкової школи, змістовою характеристикою якого є процес відкритої взаємодії між психологічно компетентною особистістю вчителя та розвиваючою

особистістю дитини, суб'єктивний досвід якої спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом навчання.

Відомий французький філософ Л.Сев підкреслює існування трьох областей, в яких можуть досліджуватись закони розвитку особистості: психосоціальну, психобіологічну і психологічну в тому розумінні, в якому цей термін відповідає теорії особистості у власному значенні слова [141, с. 21]. Ця думка проводиться також польським вченим Н. Г. Ярошевським, який також виділяє особливий рівень – особистість як основу самодетермінації актів поведінки. Ми погоджуємося із цими поглядами і особливо з положенням О. М. Ткаченка, який вважав, що логічним завершенням детермінації психічних явищ (поведінки) є внутрішньоособистісний рівень [146, с. 48].

Отже, ми вважаємо другий рівень детермінації розвитку психологічної культури вчителя початкової школи – внутрішньоособистісний, не менш важливим для розвитку психологічної культури, аніж перший рівень – об'єктивний, соціогенний. Підкреслимо ще раз, що до внутрішньоособистісного рівня детермінації розвитку психологічної культури ми відносимо екзо-, онто- і ендодетермінанти.

Змістовою характеристикою найбільш інтимного прошарку серед суб'єктивно діючих чинників самодетермінації – ендодетермінантів – є розвиток і саморозвиток особистості вчителя в умовах особистісно спрямованої педагогічної діяльності, спеціальної підготовки і самопідготовки до неї, а також такі підструктури змістовно-особистісного виміру психологічної культури вчителя початкової школи, як характерологічна розвинутість, психологічна рефлексія поведінки та індивідуальна психофізіологічна база особистості педагога.

Основні положення закономірностей психологічного розвитку особистості найбільш систематизовані й узагальнені у працях відомого українського психолога Г. С. Костюка. Він вважає, що процес становлення особистості здійснюється як «саморух», для якого притаманна єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Протиріччя між зовнішнім і внутрішнім стає джерелом «саморуху», становлення особистості [83, с. 93].

Варто зазначити, що внутрішні суперечності, які виникають у житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Та на їх місці з'являються нові суперечності, що знову виступають як внутрішні спонукання до вдосконалення особистості, її діяльності та поведінки.

Становлення особистості вчителя починається з його активної життєвої позиції, з формування у нього творчого ставлення до своєї професії. Саме тому вирішення цієї проблеми для сучасної школи має

принципове значення. Технологія активного перетворення педагогічної діяльності зумовлює підвищення професійної активності вчителя, стверджує О. Я. Савченко [128, с. 340]. Саме тоді педагогіка набуває функції проєктуючої науки і позбавляється від емпіричних узагальнень, коли вона достатньою мірою буде спиратись на психологічні знання, які передбачають глибоке розуміння особливостей психічного відображення, знання законів психічного розвитку людини, вміння за зовнішніми ознаками розуміти психічний стан дитини в кожній конкретній ситуації та визначати стійкі психологічні якості – характер, здібності, переконання, погляди, за проявами, висловлюваннями, діями і вчинками людини. Спостерігаючи, аналізуючи поведінку і діяльність за тривалий період, бачити динаміку змін в психічному розвитку, визначати соціальну роль учня в колективі [127, с. 54].

Професійна активність вчителя базується на особистісній активності. “Активність особистості” – це здатність особистості до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе. Активність особистості виявляється у її ініціативності, діловитості, психологічному настрої на діяльність” [128, с. 66].

Складовою частиною для підвищення професійної активності учителя є самореалізація і самоактуалізація. Так Л.К.Дмитренко зазначає, що потреби людини виникають із відносин її із світом людей, із системою значень і смислів, що сконцентрувалися навколо одного питання: «Для чого я живу?». Потреба у смислі життя породжує так звані смислотворчі потреби, задоволення яких сприятиме самореалізації особистості, яку автор розглядає як максимальне самовираження особистістю її можливостей [56, с. 41].

Академік О. В. Киричук розглядає самоактуалізацію як процес певного виявлення і розвитку своїх духовно-творчих можливостей. Він вважає, що способом виявлення в своїх можливостях творчих тенденцій монособ'єкт репрезентує надситуативну, а також пошукову активність, а творчість полісуб'єкта виявляється у наднормативній активності – прагненні перевищити вимоги до того чи іншого виду діяльності. В свою чергу, наднормативна активність ґрунтується на здатності людини ставити до себе підвищені вимоги. Для нашого дослідження суттєвими є висновки вченого, що на рівні монособ'єкта людина самореалізується, самовиражається і самостверджується в конкретних справах [77, с. 14].

В плані нашого дослідження важливим є висновок Г. Мейєрхольда про те, що студенти з високим рівнем творчого мислення виділяються

більшою активністю та високим рівнем свідомості; яскраво вираженою мотивацією до розв'язання завдань науково-дослідницького, творчого характеру і устремлінням до самостійного вирішення поставленого наукового завдання; різнобічністю і глибиною спеціальних знань, а також великим об'ємом навичок у вибраній галузі діяльності; постійністю удосконалення своїх знань, здібностей, навичок до розширення можливості для успішної творчої діяльності; підвищенням інтересів до наукових заходів, різного роду наукових ідей; готовністю прийняти участь у вирішенні наукових проблем; настирністю у досягненні поставлених завдань [101, с. 24]. Дослідження даної проблеми і висновки німецьких вчених переконують у тому, що вчителів необхідно залучати до дослідницької психологічної роботи, яка має надзвичайно важливе значення для формування їх професійної мотивації. Американський учений Г. Я. Розен, даючи перелік конкретних здібностей і психологічних якостей, які характеризують діяльність вчителя в умовах особистісно орієнтованої діяльності, відмічає незаурядну енергію, винахідливість, прагнення до винаходів, експериментальну майстерність, гнучкість, уміння легко пристосовуватися до нових факторів і обставин, наполегливість, інтуїцію, прагнення до розвитку та духовного зростання.

Отже, змістові характеристики ендодетермінації психологічної культури вчителя початкової школи проявляється в його професійній активності, об'єктивними складовими якої є прагнення до психологічної і особистісної досконалості, формування нормативно-ціннісної сфери. Із врахуванням вищенаведеної позиції доходимо висновку про те, що детермінація психологічної культури вчителя початкової школи здійснюється на таких двох основних рівнях: а) соціогенному, тобто суспільно-педагогічному (суспільна потреба та система психологічної підготовки вчителя до розвитку особистості учня) і міжособистісному (взаємодія між психологічно компетентною особистістю вчителя і розвиваючою особистістю учня з її потребами та успіхами); б) внутрішньоособистісному, що включає екзодетермінанти (особистісно-розвивальна спрямованість і психологічна компетентність), онтодетермінанти (здатність до міжособистісного спілкування, психологічне мислення та інтелектуально-психологічні процеси), ендодетермінанти (характерологічна розвиненість, психологічна рефлексія поведінки, психофізіологічна база). Отже, комплексне врахування всіх елементів детермінації у складі трьох вимірів психологічної культури вчителя початкової школи сприятиме

розгортанню більш повноцінного особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів.

Узагальнюючи проаналізовані дані можна зробити такі висновки. У психологічній науці принцип детермінізму розкриває закономірну зумовленість психічних явищ, та властивостей діяльності людини, і в свою чергу, конкретизується через принципи відображення, розвитку, єдності психіки та діяльності, системності в аспектах динаміки і цілісної структурної організації психіки. Загальнопсихологічні принципи взаємопов'язані між собою і є методологічною основою вивчення детермінант розвитку психологічної культури особистості.

Ключовим для нашого дослідження є розуміння О. М. Ткаченком принципу детермінізму, за яким розвиток психіки визначається як процесом взаємодії між суб'єктом та об'єктом, так і результатом цього процесу, коли фактично розвинена психіка людини виступає детермінантою її подальшого розвитку. Загальнопсихологічний принцип детермінізму визначає основні детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи, якими є об'єктивні соціогенні та суб'єктивні внутрішньоособистісні детермінанти та – взаємозв'язки між ними, що реалізуються і формуються у взаємодії, яка здійснюється у професійній підготовці і перепідготовці вчителів, а також – у безпосередньому міжособистісному спілкуванні вчителя з учнем в ході навчальної діяльності. Отже, проєктуючи загальнопсихологічний принцип детермінізму на детермінацію розвитку психологічної культури вчителя початкової школи, доцільно визначити два головні види детермінації: а) зовнішній соціогенний рівень детермінації; б) внутрішньоособистісний рівень самодетермінації розвитку психологічної культури.

Об'єктивні соціогенні детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи визначаються суспільною потребою, необхідністю психологічної підготовки вчителя до розвитку особистості учня і виступають у формі доктрини освіти, концепцій і програм спеціальної особистісно орієнтованої професійної підготовки і перепідготовки педагога. Потужним соціогенним джерелом розвитку психологічної культури вчителя є конкретна взаємодія між психологічно компетентною особистістю вчителя і розвиваючою особистістю учня з її потребами, проблемами та їх успішним психолого-педагогічним розв'язанням в ході навчально-виховного процесу.

Внутрішньоособистісні детермінанти, а фактично – самодетермінанти (суб'єктивно діючі чинники), зумовлені розвитком і саморозвитком особистості вчителя в умовах особистісно спрямованої

педагогічної діяльності, спеціальної підготовки і самопідготовки до неї і виступають у вигляді екзодетермінантів (засвоєних і здійснюваних мотивів професійної діяльності, а також психологічних знань, умінь, навичок), онтодетермінантів (здатності до міжособистісного спілкування і психологічного інтелекту) та ендодетермінантів (характеру, рефлексії, психофізіологічної бази).

Взаємозв'язок між соціогенними і внутрішньоособистісними детермінантами розвитку психологічної культури та їх дія здійснюється у формі певної організації професійної підготовки і перепідготовки вчителя та його безпосередньої педагогічної діяльності з розвитку особистості в учня. Таким чином, в умовах реформування освіти в Україні актуалізується переосмислення концептуальних положень філософії освіти, наповнення сучасної парадигми новими прикладними сенсами. Серед базових положень слід зазначити необхідність переходу від авторитарної педагогіки – до педагогіки партнерства, яка має реалізовуватися на засадах толерантності, розвитку психологічної культури особистості, орієнтації особистості на свободу вибору та відповідальність, прийняття себе та безумовну повагу до іншого. Вважаємо, що існує велика ймовірність гальмування процесів реформування в освіті за рахунок абсолютизації загальних теоретичних положень, без усвідомлення кожним суб'єктом освітньої взаємодії сутності завдань на шляху реалізації Концепції «Нова українська школа». Основною метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток і ефективна соціалізація особистості, що усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Отже, особистість, захист її прав, створення умов для її щасливого, безпечного, гідного життя, умов, сприятливих для розвитку її психологічної культури, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей – це пріоритети суспільства, передумова забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНИЙ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Успішність педагогічної діяльності вчителя значною мірою визначається розвитком його соціального інтелекту – здатності успішно вирішувати усі задачі соціальної взаємодії на основі когнітивних розумінь та ментальних репрезентацій. У когнітивній психології виділяють кілька моделей, що описують репрезентації та функціонування соціального знання (зокрема, які стосуються категорій, стереотипів, формування особистого враження (тобто, сприйняття психологічних рис). Розглянемо деякі із базових моделей. *Модель прототипу (prototype model)* (автори – Дж. Кілстром, Н. Кентор [196]) висвітлює, що абстрактні репрезентації типових рис групи зберігаються в пам'яті суб'єкта; так, оцінювання іншої людини відбувається на основі встановлення його подібності із прототипом. Іншими словами, репрезентація прототипу – «усереднена» за багатьма ознаками репрезентація категорії без виокремлення ключових характеристик. Дана модель передбачає, що знання стереотипів має ієрархічну організацію, тому можна стверджувати про існування «категорій базового рівня» та їхні підтипи. Модель прототипів дозволяє пояснити два явища: чи зміна стереотипу відбувається через формування нових підтипів, чи його досить невдало використали відповідно до конкретних членів групи. Оскільки сприйняття людини ґрунтується на його порівнянні з прототипом, то будь-які її риси (навіть ті, що досить важко діагностувати), що нівелюють подібність, призводять до розхитування стереотипу.

Модель прикладу (зразка) (example model) виникла порівняно нещодавно як досить альтернативна щодо моделі прототипів та інших моделей, побудованих за механізмами абстракції (автори Р. Стернберг, Х. Смітт [213]). Відповідно до цієї моделі, не існує абстрактних репрезентацій груп, адже вони представлені конкретними, добре відомими прикладами, а судження про людину ґрунтуються на принципах порівняння з цими прикладами.

Модель асоціативних систем (associative networks model) припускає, що знання існують у вигляді систем, створених за взаємопов'язаними ознаками. І поняття «ознака», і поняття «система» тлумачаться досить по-різному. Під ознаками (attributes) маються на увазі особистісні риси, мотиваційні настановлення, стратегії поведінки, які можуть тлумачитися

як система будь-яких простих асоціативних або змістово-причинних, або ж афективно-емотивних зв'язків. Для даної моделі характерним є те, що асоціації виникають автоматично, тобто знання актуалізується поза свідомого контролю з боку суб'єкта, і зміни в парадигмі цього знання відбуваються, як правило, досить повільно. Прикладом такої моделі є підхід Д.Карлстона [5].

Модель схематизації (models of schemas) характеризує соціальне знання як досить абстрактне та узагальнене (С.Фіске, С.Тейлор) [183]. Високий рівень абстрактності соціального знання, що передбачується даною моделлю, обґрунтовує високу здатність людини до асиміляції.

Модель базових оцінок (model of base rates) передбачає усвідомлення суб'єктом того, як саме функціонує соціальне знання, тобто мова не йде про репрезентацію як таку (Дж. Хілтон, В. Хіппел) [188]. Особистісно значущий досвід застосування деякого знання призводить, як правило, до більш успішного інтегрування базових оцінок із включенням до змісту стереотипів нової, інтегративної інформації, або, наприклад, до ігнорування стереотипів у певних конкретних випадках.

Хоча дана систематизація моделей виглядає досить умовною, її автори зазначають, що на практиці недостатньо уваги приділяється їх емпіричній перевірці. Як правило, одна з цих моделей імпліцитно приймається дослідником як теоретична основа дослідження, і в разі отримання відповідних результатів визнається вірною. Абстрактне або підсумовуюче судження у формуванні враження про особистість може бути як заключною оцінкою про людину, так і оцінкою конкретних рис індивіда. Так, експліцитно слід вказати на існування двох типів репрезентації, і, відповідно, – двох відносно незалежних типів пам'яті для різних типів інформації. Питання щодо виникнення зв'язку між елементами поведінки людини в змісті соціального знання розглядається як актуалізація формального мислення або як висловлювання спонтанних і неусвідомлюваних інтенцій.

Однією з теорій, які безпосередньо використовують поняття вербальних і образних репрезентацій стосовно соціального інтелекту особистості, є теорія асоційованих систем Д. Карлстона [168] (в оригіналі – Associated-systems theory (AST)). Відповідно до цієї теорії враження про іншу людину є багатоаспектною інтеграцією різних форм ментальних репрезентацій, які, в свою чергу, є продуктами функціонування відповідних автономних систем переробки інформації, включених до процесів соціального пізнання і навчання. В якості прикладів ментальних репрезентацій Д. Карлстон [168] розглядає візуальний і вербальний типи,

співвідносні з образом зовнішності людини (який сприймається суб'єктом невербально) і його психологічними рисами особистості (презентованими суб'єкту в чітко заданих словесних формулюваннях із індивідуальною оцінкою). Ці та інші типи репрезентації, що відносяться до певних систем переробки інформації або комбінації окремих систем, в окремих теоріях у своєму взаємозв'язку утворюють асоціативну структуру, яка відображає систематичний, послідовний розвиток окремих елементів даної асоціативної структури.

Основними принципами теорії асоційованих систем, які безпосередньо стосуються ментальних репрезентацій, є: 1) ментальні репрезентації як результат роботи різних систем переробки інформації (cognitive processing systems); 2) ментальні репрезентації співіснують в пам'яті особистості; 3) ментальні репрезентації мають різний ступінь доступності залежно від того, якою був рівень пізнавальної активності суб'єкта, що фасилітує становлення асоційованих систем переробки інформації; 4) ментальні репрезентації використовуються і комбінуються з цілло створення вражень і спогадів особистості. Проте, в парадигмі існуючих теорій та моделей асоційованих систем до сих пір залишаються відкритими багато запитань. Зокрема, залишається відкритим гіпотеза щодо впливу певних типів репрезентації (зокрема, афективної та діяльнісної) на становлення соціального інтелекту особистості. Також недослідженою є проблема співвіднесення описаних в підрозділі гіпотез з фактом, чи ментальна активність індивіда завжди призводить до актуалізації відповідних репрезентацій, які, в свою чергу, фасилітують становлення соціального інтелекту особистості.

Когнітивний напрямок щодо дослідження соціального пізнання значно збагатив психологію сутності та змісту соціального інтелекту, яка раніше розвивалася в психометричній традиції, а завдяки когнітивній психології фасилітувало актуалізацію понять соціальної репрезентації. Однак, аналіз існуючих моделей репрезентацій соціального знання свідчить про те, що найбільшу увагу в історії когнітивної психології було приділено саме абстрактним репрезентаціям, а існуючі ментальні моделі (які стосуються як словесних, так і образних форматів презентації інформації) не піддавались систематичній перевірці. Крім того, функціонування зазначених моделей, як правило, відіграє провідну роль в такій галузі соціального пізнання, як актуалізація процесів соціальної категоризації і стереотипного мислення, в галузі сприйняття психологічних рис, формування першого враження, розуміння суб'єктів міжособистісної взаємодії тощо. Така ситуація, разом з цим, задає

перспективи проведення подальших емпіричних досліджень щодо становлення соціального інтелекту.

Також слід взяти до уваги, що в парадигмі прагматичного підходу стосовно точності сприйняття іншої людини дослідниками акцентується увага на деяких фактах неточного сприйняття певної риси співрозмовника, що може призвести до ситуації, коли суб'єкт зазнає невдачі у взаємодії з оцінюваною людиною. Адже саме в процесі соціального пізнання суб'єктом часто не усвідомлюється розбіжність між власним судженням, з одного боку, і почуттям і поведінкою індивіда, з іншого, а також нівелюється значення самого процесу трансформації висловлювань. Така ситуація дає нам підстави зробити припущення щодо відносної незалежності вербалізованих і невербалізованих знань в галузі соціального пізнання, існуванні інших психологічних характеристик, які стимулюватимуть розвиток соціального інтелекту особистості в цілому та педагога зокрема. Ці психологічні характеристики будуть виокремлені нами в емпіричному дослідженні, яке буде проведене та описане в четвертому та п'ятому розділах дисертації.

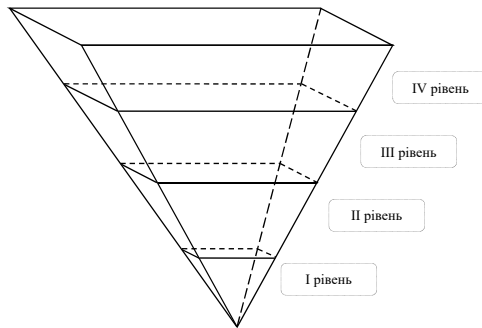
Отже, *інтелéкт* (від лат. *intellectus* – відчуття, сприйняття, розуміння, поняття, розум) – якість психіки, що покладена в основу здатності адаптуватися до нових ситуацій, здатності до навчання на основі набутого особистісно значущого досвіду, розуміння і застосування як конкретних, так й абстрактних концепцій до використання своїх знань з метою здійснення впливів на навколишнє середовище та управління ним. Інтелект визначається як загальна здатність особистості до пізнання і розв'язання проблем, задач та завдань, яка об'єднує всі пізнавальні процеси, когніції людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, уяву і мислення.

Поняття «інтелект», як правило, вживають для позначення загальної розумової здатності особистості, комплексу поведінкових характеристик, пов'язаних із успішною адаптацією до нових для людини життєвих задач та завдань. Узагальнивши наукові підходи до розуміння сутності інтелекту як якості психіки, можна визначити його як: загальну здібність до пізнання і розв'язання задач, завдань і проблем, яка зумовлює успішність виконання будь-якої діяльності та є основою для розвитку інших здібностей; систему всіх пізнавальних властивостей індивіда: відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, уявлення; інтегральну функцію психіки, яка об'єднує когнітивну, сенсомоторну, афективну і мовно-смыслову сфери суб'єкта в цілісну систему; як форму «організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних

структур, породжуваного ними ментального простору відображення і ментальних репрезентацій дійсності, що будуються в межах цього простору» (М. О. Холодна [150]).

Соціальний інтелект в психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту у нього – прогнозування поведінки інших.

Ми розглядаємо поняття «інтелект» в широкому та вузькому смислах слова. Якщо ми говоримо про широкий сенс «інтелекту», йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. У такому розумінні *інтелект особистості* можна описати як ієрархічну систему, яка має декілька рівнів. *Перший рівень* – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, в свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уява, мова і мовлення (Л.В.Засєкіна [69], М.Л.Смульсон [135], Б.М.Теплов [144] та ін.). *Другий рівень інтелекту* – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший та другий рівні інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність. *Третій рівень інтелекту* ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь. Наступний, *четвертий рівень*, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (рис. 1)



- I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення)
- II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли)
- III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні
- IV рівень – рівень метайнтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості)

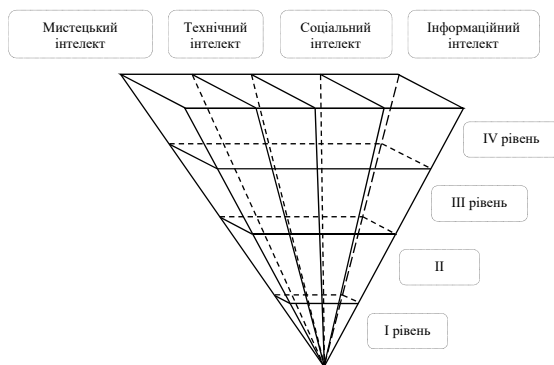
Рис. 1. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у широкому сенсі слова)

Якщо йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то ми спираємось, передусім, на модель інтелекту Г.Гарднера [185], який в останніх своїх роботах виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний. Тобто, кожен вид інтелекту вміщує певні **здібності особистості до виконання певного виду діяльності**. При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця даної сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входять до структури професійної компетентності особистості.

Таким чином, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», ми виокремлюємо: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо (рис. 2).

Технічний інтелект описується в психології як своєрідна система розумових навичок, що дозволяють особистості успішно оволодівати технічними дисциплінами. Результати дослідження студентів технічних і гуманітарних вузів показали, що базою, на якій формується технічний

інтелект, є вміння оперувати просторовими образами, вміння будувати просторові схеми, здатність переводити об'ємне зображення в плоске.



- I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення)
- II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли)
- III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні
- IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості)

Рис. 2. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у вузькому сенсі слова)

Крім цього, в науковій літературі наголошується, що з формуванням технічного інтелекту тісно пов'язані такі логічні операції, як: здатність визначати категорію, до якої відноситься поняття, здатність виокремлювати клас об'єкта, вміння виділяти суттєву ознаку предмета. Оволодіння логікою, мовою, здатність будувати судження є, отже, не додатковою передумовою щодо формування технічного інтелекту, а необхідною умовою його становлення. Природа інтелекту в цілому є такою, що далекі за своєї професійної приналежності розумові навички визначаються певним загальним фактором і розвиваються, формуються лише у системі, як, наприклад, успішне оволодіння математичними операціями. Більше того, одною з ознак сформованості певного виду інтелекту є координованість, узгодженість розвитку різних розумових навичок. Для першої стадії розвитку характерним є послідовний розвиток розумових функцій, послідовна поява одного навичку на базі іншого.

Наприклад, спочатку у дітей розвивається довготривала пам'ять, увага, а потім починає поліпшуватися логічне мислення. Для інтелекту дорослого характерним є одночасний розвиток цілих блоків розумових здібностей. Тому вузько спеціалізований розвиток тільки одного типу здібностей, що повторює більш ранній спосіб формування інтелекту, може завдати шкоди становленню інтелекту дорослого. За результатами психологічних досліджень можна виокремити ті якості, які найбільш тісно пов'язані з успішним формуванням технічного інтелекту. Це – просторові функції інтелекту, логічні операції, володіння абстрактною, математичною логікою, вміння представити предмет не у звичному ракурсі, виділити певну часткову площину з об'ємного зображення.

До *мистецького інтелекту* ми відносимо здібності, які багатьма авторами були віднесені до лінгвістичного, поетичного, художнього, танцювального, естетичного інтелекту, адже вважаємо їх здібностями однієї смислової групи. Рівень розвитку мистецького інтелекту неабияким чином визначають такі якісні особливості мислення, як поетичність і образність мислення. Суб'єкти з високим рівнем розвитку мистецького інтелекту вирізняються прагненням до нового і незвіданого, відсутністю страху ризику.

Інформаційний інтелект, на нашу думку, пов'язаний із розвитком здібностей до роботи в складному інформаційному суспільстві, до розуміння інформаційних систем і мереж, прогнозування їхнього подальшого розвитку та функціонування та ін. Якщо розглядати інформаційні системи як комунікаційну систему, що забезпечує збирання, пошук, обробку та пересилання інформації, то інформаційний інтелект завдяки сукупності здібностей, які входять до його складу, забезпечує обслуговування інформаційних систем. Такими здібностями, передусім, є: здібності, спрямовані на оцінку ситуації (розв'язання задач на розпізнавання образів); здібності, спрямовані на перетворення опису ситуації (розв'язання розрахункових задач, задач на моделювання); здібності, спрямовані на прийняття рішень (в тому числі – й оптимізаційних).

Теоретичне уявлення щодо *соціального інтелекту* дорослої людини, його структуру тощо має моделюватися таким чином, ніби сама по собі інтелектуальна діяльність не залежатиме від особливостей мозкової діяльності особистості, її нервової системи та фізіологічних відмінностей організму, з одного боку, і впливу на людину факторів мікро- і макросоціального оточення – з іншого. Це не означає, що функціонування соціального інтелекту не залежить від зовнішніх впливів.

Навпроти, і стан мозкової активності, і сформованість когніцій, і вміння людини управляти власною метакогнітивною діяльністю, і соціальні чинники (зокрема, чинники навчання та виховання, розвитку тощо) впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда. Проте продукти соціального інтелекту, результати його функціонування тощо, породжені інтелектуальною діяльністю, не повинні пояснюватися, передусім, фізіологічними причинами і соціальними впливами. Тому ми приймаємо позицію когнітивістів (Л.В.Засекіна [69], М.О.Холодна [150]), згідно з якою необхідною і достатньою логікою для пояснення продуктів інтелектуальної активності може бути, передусім, логіка професійної діяльності. В такому випадку соціальні репрезентації, які виникають на рівні соціального інтелекту, можна цілком природно тлумачити як результати інтелектуальної діяльності, здійснюваною людиною певної професії. Тому людина, яка зорієнтована на виконання певного типу професії (професії за типом Людина – Людина, Людина – Техніка, Техніка – Техніка), яка має розвиток окремих (лінгвістичних, музичних, математичних та ін.) здібностей, буде визначально мати кращий рівень сформованості певного інтелекту, виділеного в теорії Г. Гарднера [185], зокрема, лінгвістичного, поетичного, музичного, технічного та ін.

Узагальнення існуючих в науковій літературі підходів до визначення поняття «соціальний інтелект» дозволяє окреслити психологічний зміст і сутність соціального інтелекту особистості, а також проаналізувати його структуру. Так, соціальний інтелект розглядається як здатність, що має такі особливості: 1) експлікація соціального інтелекту є можливою лише в межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності; 2) ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається в процесі міжособистісної взаємодії; 3) враховуючи багатоаспектний характер сфери експлікації даних здібностей, є очевидним те, що соціальний інтелект вміщує певний комплекс здатностей, які чітко узгоджені між собою, є доволі сталими у конкретної особистості; 4) становлення даної групи здібностей зумовлено процесом соціалізації особистості, впливом як внутрішніх ресурсів та характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища на людину.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що до структури соціального інтелекту особистості (в тому числі – педагога) входять прогностична та комунікативна компетентності. Аналіз наукових праць дозволяє нам зробити висновок про те, що соціальний інтелект і соціальна

компетентність – щільно взаємопов'язані між собою, але не тотожні поняття, адже соціальний інтелект розглядається як засіб пізнання людиною соціальної дійсності, а соціальна компетентність є продуктом цього пізнання.

Відмінності соціального інтелекту та соціальної компетентності полягають, передусім:

а) у способах розвитку (якщо розвиток соціальної компетентності фасилітується набуттям людиною знань та актуалізацією особистісно значущого досвіду, то соціальний інтелект також (крім знань й досвіду) розвивається завдяки формуванню комунікативних властивостей, механізмів психічного регулювання, адаптаційних механізмів психіки, самоконтролю, саморегуляції, стресостійкості тощо;

б) у змістових характеристиках (соціальна компетентність – набагато вужче поняття, ніж соціальний інтелект, адже соціальна компетентність вміщує сукупність певних здібностей та здатностей, а соціальний інтелект є особистісним новоутворенням суб'єкта);

в) у функціональному плані репрезентації (основні функції соціальної компетентності – соціальна орієнтація, адаптація, інтеграція загальносоціального та особистісного досвіду людини; функції соціального інтелекту – забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах соціальної дійсності, планування міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку, актуалізація мотивації суб'єкта, набуття ним соціальної компетентності, саморозвитку, самопізнання, самонавчання тощо).

Ми вважаємо «соціальну компетентність» більш широкою за змістом категорією як у змістовому, так і у функціональному планах, при цьому, соціальна компетентність виконує роль так званої когнітивної детермінанти становлення соціального інтелекту.

Ціннісна складова соціального інтелекту особистості включає в себе уявлення індивіда про те, як він/вона оцінює себе як особистість, яка здатна не лише до пізнання оточуючого світу, а й до самопізнання, уявлення про те, як саме суб'єкт аналізує себе як носія певної етики. Останнє актуалізує становлення у людини особистісної позиції щодо себе як суб'єкта пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувається опанування способами морального і життєвого самовизначення. У разі взаємодії когнітивної та ціннісної складових соціального інтелекту відбувається включення індивіда у процес цілепокладання власної діяльності, що і забезпечує смислоутворення, ампліфікує структуру соціального інтелекту тощо.

У свою чергу, в науковій літературі зазначається, що когнітивна складова соціального інтелекту великою мірою визначає інтелектуальну активність суб'єкта, що стимулюється неабияким бажанням продемонструвати оточуючим свої здібності та отримати оцінку інших. Ціннісна складова соціального інтелекту актуалізує процес порівняння себе з іншими, впливає на прояв інтересу до власної особистості, до своїх здібностей, можливостей, які стимулюють розвиток самосвідомості, соціального інтелекту тощо. Таким чином, розуміння об'єктивного ходу подій і здатність відповідною мірою втручатися у їхній плин, здатність впливати на ці події стають провідними чинниками, які визначають взаємодію когнітивної та ціннісної складових соціального інтелекту, фасилітують розвиток останнього тощо.

З одного боку, смислова складова соціального інтелекту включає в себе ставлення особистості до своїх інтересів і потреб, а також до інтересів і потреб інших, що, в свою чергу, впливає на становлення когнітивної складової соціального інтелекту. З іншого боку, когнітивна складова дозволяє індивіду орієнтуватися у пошуці смислів діяльності, адаптуватися до умов соціуму. В цілому, взаємодія цих двох складових соціального інтелекту фасилітує особистість до здійснення самостійного регулювання власної діяльності, що, в свою чергу, забезпечує становлення соціального інтелекту індивіда.

Отже, схарактеризувавши психологічні теорії та концепції соціального інтелекту, можна стверджувати, що всі вони виділяють три основні групи, які описують три базові структурні компоненти соціального інтелекту: когнітивний, емоційний та поведінковий (або комунікативно-поведінковий). Змістовно кожна з цих груп може бути описана наступними складовими:

1. *Когнітивний компонент* вміщує:

– соціальні знання – знання спеціальних правил поведінки в соціумі, професійні знання;

– соціальне мислення – здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, визначення особливостей поведінки людей в цих ситуаціях; здатність пізнання стилів поведінки, її елементів, психологічних чинників та детермінант адекватної поведінки, а саме: здатність розуміти зміну значень вербальних реакцій людини залежно від контексту, який викликала певна ситуація міжособистісної взаємодії;

– соціальне прогнозування – пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки індивідів у певних соціальних ситуаціях, вміння прогнозувати, що саме відбудеться надалі;

– соціальну інтуїцію – сприймання і розуміння почуттів і настрою інших людей в контексті міжособистісної взаємодії; здатність до логічного узагальнення, виокремлення істотних ознак міжособистісної взаємодії з урахуванням невербальних реакцій людини; здатність адекватно сприймати, як саме оцінюється поведінка особистості в парадигмі соціального простору.

2. *Емоційний компонент* включає:

– співпереживання – здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого (долати стани комунікативного і морального егоцентризму);

– розпізнавання емоцій інших людей – вміння знаходити спільну мову і підтримувати продуктивні взаєностосунки з людьми незалежно від когнітивної складності ситуації, в якій відбувається процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– емоційну обізнаність – здатність розрізняти та інтерпретувати власні настрої, емоції, бажання, а також адекватно оцінювати особливості їхнього впливу на інших людей;

– здатність до саморегуляції – вміння регулювати свої емоції та настрої.

3. *Комунікативно-поведінковий компонент* складається із таких структурних елементів:

– соціальної взаємодії – відкритість до спілкування та міжособистісних стосунків з іншими людьми; здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії, спрямованість на групу (мікрогрупу);

– соціальної адаптації – пристосованість до інших людей та вимог суспільства або групи (мікрогрупи); організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму, прийняття суспільних норм як таких, що є особистісно значущими для даної людини.

Отже, функціями соціального інтелекту особистості є розуміння інших людей, пристосування до вимог суспільства, пізнання поведінки соціальних об'єктів, когнітивні та поведінкові функції, функції розуміння дій інших людей і вплив на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей, здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей, функції пристосування до життєвих ситуацій, розв'язання практичних завдань та ситуацій повсякденного життя, функція соціальної адаптації, функції розв'язувати завдання на суб'єкт-суб'єктному рівні, самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації

соціальних норм і правил, вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії, а також функції «забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються», «формування програми успішної міжособистісної взаємодії», «планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища», «мотиваційна функція», «функція становлення соціальної компетентності», «саморозвиток», «самопізнання» та «самонавчання» тощо.

Всі ці функції можна об'єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінною, комунікативно-ціннісною і рефлексивно-корекційною. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна із функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності великою мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Виділені функції соціального інтелекту особистості виявляються в їх суспідрядності і взаємозв'язку.

Пізнавальна функція полягає у наголошенні на індивідуальних можливостях для досягнення результатів власної діяльності, у визначенні змісту міжособистісної взаємодії, зумовленої процесом соціалізації. Соціальний інтелект забезпечує переробку інформації, необхідної для прогнозування результатів діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності, враховує, аналізує особистісні особливості інших людей. З іншого боку, в процесі переробки отриманої з соціуму інформації відбувається формулювання суджень особистості щодо значення про те, що саме відбувається, якою є мета пізнавальної діяльності, її результат, до якого слід прагнути. І в тому, і в іншому випадку на першому плані ампліфікуються прояви мисленнєвої активності, пов'язаної з розумінням об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Реалізація комунікативної функції соціального інтелекту через розуміння об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії дозволяє отримати досить достовірну інформацію про соціальне середовище, а також здійснити зворотний зв'язок у формі ціннісних уявлень про неї. Оцінювальна функція соціального інтелекту, в нашому розумінні, знаходить своє відображення в самопізнанні та в усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності, міжособистісного спілкування, що забезпечує внесення змін у

процес соціальної взаємодії з іншими людьми. Дана функція дозволяє не просто оцінювати навколишню дійсність, а й коригувати взаємодію з соціальним середовищем завдяки розумінню як об'єктно-предметного, так і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Виокремлені в науковій царині пізнавальна, комунікативна та оцінна функції соціального інтелекту не існують ізольовано, вони взаємопов'язані і взаємозумовлені, відображають специфіку прояву соціального інтелекту завдяки розумінню людиною різних аспектів ситуації міжособистісної взаємодії (об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного тощо).

Найбільш повно в змістовому сенсі кожен із компонентів у представленій структурі соціального інтелекту особистості розкривається через домінуючі функції. Узагальнивши та проаналізувавши наявні в психологічній літературі уявлення щодо ролі соціального інтелекту, які ґрунтуються на змістових компонентах соціального інтелекту, а також враховуючи його значущість у професійній діяльності, науковці виділяють такі функції соціального інтелекту: адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії з урахуванням плинного контексту; емоційне осягнення особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії; актуалізація особистісних психічних ресурсів; адаптація особистості до постійно змінюваних соціальних умов і контекстів професійної взаємодії; розвиток фахівця як професіонала та як творчої особистості в міжособистісній взаємодії; комунікативна, спрямована на адекватне, докладне, глибоке тощо спілкування між суб'єктами професійної діяльності. Зазначені функції не лише детермінуються запропонованою структурою соціального інтелекту, а й обґрунтовано її підтверджують. При цьому слід зазначити, що всі функції вирізняються особливим аспектом, що наголошує на їх дотичності певним специфічним вимогам професійної діяльності. В цілому взаємозумовленість окреслених функцій відображує провідну роль всіх складових соціального інтелекту особистості.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволив виокремити такі основні *функції соціального інтелекту*: прогнозування поведінки інших людей; пізнання поведінки соціальних об'єктів; успішна міжособистісна взаємодія; комунікативна; адаптаційна; керування своєю поведінкою, поведінкова функція тощо; забезпечення продуктивних взаємостосунків індивіда і середовища; розуміння вчинків і дій людей; пізнавально-оцінна; комунікативно-ціннісна; рефлексивно-корекційна;

забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах соціальної діяльності та взаємодії; формування програми і планів успішної міжособистісної взаємодії в тактичному і стратегічному напрямках з метою розв'язання задач; планування плину міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку та функціонування; мотиваційна функція; мобілізаційна функція; саморозвиток, самопізнання, самонавчання; набуття особистістю соціальної компетентності; пристосування до вимог суспільства; когнітивна функція; здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей; розв'язання практичних завдань та ситуацій повсякденного життя; функція самоорганізації інтелекту; функція соціалізації в суспільстві; функція розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні; функція інтеріоризації соціальних норм і правил; функція актуалізації психічної діяльності; функція вибору відповідної реакції у міжособистісній взаємодії; функція становлення соціальної компетентності; коригувальна функція; оцінна функція.

Якщо взяти до уваги особливості професійної діяльності педагога, то, безперечно, перелік даних функцій має бути розширеним, поглибленим тощо. Отже, спираючись на аналіз наукової літератури, а також враховуючи зміст виокремлених вченими функцій соціального інтелекту особистості, нами запропоновано додаткові функції соціального інтелекту педагога, а саме:

1. Інтегральна функція. Дана функція відповідає за синтез когніцій та метакогніцій у структурі соціального інтелекту, що досягається завдяки інтегральним процесам, які, в свою чергу, відповідають за створення особистістю метакогніцій на рівні функціонування соціального інтелекту. Інтегральна функція соціального інтелекту наголошує, що найважливішими особливостями соціального інтелекту є те, що когніції та метакогніції постають інтегративними категоріями (величинами) за своїми психологічними механізмами, і, по-друге, – регулятивними за їхнім статусом, спрямованістю, вихідними детермінантами тощо. Очевидним, таким чином, є зв'язок цих базових особливостей інтегральних процесів із атрибутивними характеристиками соціального інтелекту, що наголошує на синтетичній (інтеграційній) і регулятивній (спрямованій на координацію пізнавальних функцій) ролі соціального інтелекту. Отже, найбільш загальною особливістю інтегральної функції соціального інтелекту є віддиференційованість її від всіх інших функцій, яка сприяє визначенню сутності метакогніцій як таких. Цим критерієм можна вважати відповідність кожного з інтегральних процесів тій чи іншій,

комплексній регулятивній функції соціального інтелекту з організації діяльності, поведінки тощо.

Так, інтегральна функція відповідає за об'єктивне врахування людиною когніцій, які мають місце в структурі соціального інтелекту, їх інтеграцію в окрему цілісну структуру, якою може бути метакогніція. Тому інтегральні процеси на рівні соціального інтелекту постають процесами «другого порядку» складності щодо традиційних класів психічних процесів, які ми називаємо «первинними процесами», що дозволяє запропонувати розв'язання питання щодо співвідношення інтегральних процесів соціального інтелекту з іншими процесами психіки. Крім того, інтегральні механізми і принципи, закономірності та феномени, що мають місце у разі включення «первинних» процесів до структури «вторинних» в концепції інтегральних процесів сприяють і розв'язанню питання щодо міжрівневої взаємодії психічних процесів в їх загальній структурно-функціональній організації. Аналогічно можна розглядати положення про функціонування інтегральних процесів, що наголошує на розв'язанні питання щодо принципів структурної організації, головним серед яких постає гетерархічний принцип. Він, у свою чергу, відповідає за транспонування та реалізацію метакогнітивних процесів на рівні соціального інтелекту.

2. Регулятивна функція. Дана функція відповідає за регулятивні процеси в утворенні та використанні когніцій та метакогніцій у структурі соціального інтелекту, за відрефлексування педагогом власної діяльності. Згідно цієї функції, система інтегральних процесів (цілеутворення, антиципація, прийняття рішення, прогнозування, планування, програмування, контроль, самоконтроль) постають в якості когнітивних і регулятивних метаоперацій, своєрідних метазасобів, тобто, – як система метакогнітивних регуляцій. Отже, регулятивна функція координує і організовує роботу всіх інших інтелектуальних функцій і механізмів.

Ця функція забезпечує створення в структурі соціального інтелекту так званого регулятивного інваріанту, що включає систему інтегральних процесів, які можна розглядати з огляду на чітку структурну і хронологічну організацію, впорядкованість, що значно сприяє відрефлексуванню педагогом виконаної професійної діяльності.

3. Метакогнітивна функція. Дана функція наголошує на пріоритетному вивченні соціального інтелекту як синтетичної, цілісної структури, яка відповідає за створення та функціонування метакогніцій. Отже, такі процеси забезпечують не «пізнання як таке», не безпосередню реалізацію пізнавальних функцій, коли домінуючим є утворення

когніцій у структурі соціального інтелекту, які, врешті-решт, стають стійкими фреймами, а регуляцію і організацію пізнання. Процеси функціонування метакогніцій, які за своєю суттю є пізнавальними, тобто – когнітивними за своїм значенням, спрямованістю і механізмами, разом з тим, є досить специфічними за своїм предметом: метакогніції, як правило, раптово виникають й, одночасно, раптово зникають, фіксуються особистістю на короткий проміжок часу. У результаті цього процеси, що позначаються поняттям «метакогнітивних процесів», одночасно є і когнітивними (за механізмами, змістом, закономірностями, особливостями їхнього функціонування) і регулятивними (за тими функціями, які є для них базовими). Відбувається свого роду набуття соціальним інтелектом якісної визначеності, коли один і той же процес є, одночасно, і когнітивним, і регулятивним. Проте, в самій етимології поняття «метакогніції» міститься вказівка на вихід за межі когнітивної підсистеми психіки («мета»); отже, наголошується на моменті виходу в іншу якісну визначеність – регулятивну.

Запропоновані нами функції соціального інтелекту педагога, а саме інтегральну, регулятивну та метакогнітивну ми вважаємо критеріями високого рівня розвитку соціального інтелекту фахівця, що стимулює його до успішного розв'язання соціальних нестандартних (в тому числі – оригінальних) задач та завдань, а також успішність педагога в реалізації професійної діяльності.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Проблема фасилітативної взаємодії не є зовсім новою для психологічної царини. Дане поняття було введено у науковий обіг К. Роджерсом [207], проте найбільш масштабні дослідження фасилітативної взаємодії були зроблені в емпіричних дослідженнях представниками раціогуманістичної психології (Г. О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов [13], Г. В. Дьяконов [60], В. Л. Зливков [72], Н. О. Михальчук, О. М. Мазурок [104], С. О. Мусатов [110] та ін.). Теоретичний аналіз наукової літератури та психологічної практики свідчить про те, що в сучасній науці є загальне розуміння проблеми фасилітації в цілому та психології організації фасилітативної взаємодії зокрема, а також фундаментального значення парадигми фасилітативної взаємодії для психологічної науки і педагогічної практики. Дослідники фасилітативної взаємодії виявляють її гуманітарно-культурний зміст і особистісно-духовну спрямованість, аналізують багатогранність експлікації феноменів фасилітації та її проявів, усвідомлюють необхідність здійснення міждисциплінарного підходу у вивченні психологічних і психотерапевтичних форм і закономірностей фасилітативної взаємодії тощо.

Близькою до проблеми фасилітативної взаємодії на уроках у загальноосвітній середній школі є проблема організації діалогічних форм роботи, таких, як евристична бесіда, диспут, дискусія. Зокрема, в наших дослідженнях [104] було вивчено проблему психологічного потенціалу евристичної бесіди як форми навчальної роботи на уроках у середній школі. Так, було доведено, що використання педагогом психолого-педагогічних принципів організації евристичної бесіди, відповідних головним засадам гуманізації шкільної освіти, стимулює перетворення культурної та наукової спадщини людства у внутрішні когнітивні та мотиваційно-ціннісні новоутворення особистості школярів.

У той же час, сучасні дослідження психології фасилітативної взаємодії недостатньо повно і системно розкривають її екзистенційно-онтологічний і феноменолого-інтерпретативний зміст, недостатньо мірою окреслюють методико-конструктивні потенціали і науково-концептуальні перспективи (особливо ці, що стосуються суто прикладних досліджень, зокрема фасилітативної взаємодії в педагогічному процесі закладів середньої освіти. Недостатнім є також розуміння того, що

науково-практичне вивчення різноманітних форм і закономірностей психології фасилітативної взаємодії потребує розвитку конкретної методології її організації у психологічній науці.

Внаслідок цього, необхідність системного науково-практичного дослідження психології фасилітативної взаємодії і розробки основ фасилітативного підходу у психологічній науці та практиці визначає актуальність цього дослідження. Проблема організації фасилітативної взаємодії у психологічній науці є вельми актуальною ще й тому, що вона відкриває неабиякі можливості емпіричного вивчення багатьох діалогічних прийомів (фасилітативний вплив, антиципативні можливості фасилітативного впливу, ціннісно-сміслові значення фасилітації та ін.), які недостатньо мірою досліджені в емпіричному плані. Вивчення проблеми фасилітативної взаємодії у психологічній науці та практиці є досить актуальним ще й в методичному аспекті, оскільки саме ця проблема відкриває неабиякі можливості для розробки нових – суб'єктно-діалогічних – методів психологічного дослідження (діалогічні методи анкетування, тестування, експериментування, аналіз продуктів діяльності) і технології практичної діяльності психолога (психокорекційні, психотерапевтичні, інтроспективні, інтерпретативні, наративні та ін.).

Одним із методів організації фасилітативної взаємодії в психологічній практиці є бесіда. Бесіда – метод навчання, що передбачає постановку запитань та відповіді на них. Суть цього методу полягає в тому, що вчитель за допомогою вміло поставлених запитань підштовхує учня до активного відтворення викладеного матеріалу з метою його більш глибокого осмислення та засвоєння. За призначенням у навчальному процесі розрізняють: *вступну бесіду*, *бесіду-повідомлення*, *бесіду-повторення*, *контрольну бесіду*. *Вступну бесіду* проводять з учнями як підготовку до лабораторних занять, екскурсій, до вивчення нового матеріалу тощо. *Бесіда-повідомлення* базується переважно на спостереженнях, організованих учителем на уроці за допомогою наочних посібників, записів на дошці, таблиць, малюнків, а також на матеріалі літературних текстів, документів. *Бесіду-повторення* використовують з метою закріплення навчального матеріалу, *контрольну бесіду* – для перевірки засвоєних знань.

За характером діяльності учнів у процесі бесіди виділяють такі їх основні види: *репродуктивна*, *евристична*, *катехізісна*. Сутність *евристичної (сократівської) бесіди* полягає в тому, що вчитель, вміло сформульованими запитаннями, скеровує учнів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті знання, спостереження

тощо. До неї вдаються лише за умови належної підготовки вчителя, досконалого володіння ним методикою навчання й відповідного рівня мислення учнів. Цей метод цінний у тому разі, якщо вчитель за допомогою правильно сформульованих запитань і вмілого ведення всієї бесіди вміє залучити всіх учнів класу до активної роботи. Для цього необхідне знання психологічних особливостей кожного учня й відповідний добір різних шляхів здійснення запитань та відповідей на уроці.

Психологічна наука постулює до принцип активності навчання. Але нові, активні методи навчальної роботи, на жаль, поволі входять у шкільну практику. Старі традиції у ній надто живучі. Тому передача знань у готовому вигляді, замість стимулювання в учнів духу пошуків, здається цілком природною і виправданою. Окрім того, техніка авторитарного навчання значно легша, ніж техніка активного навчання. Для першого вчителів досить знати в певних межах одну галузь шкільної науки, і він може з успіхом здійснювати навчання. Зовсім інші умови за умови використання активних методів. Тут виникає необхідність організувати дітей для роботи, збудити в них інтерес, скерувати їх пізнавальний пошук, допомогти учням у разі потреби, відповісти на їхні запитання. Така взаємодія вимагає й більшого педагогічного такту, ретельнішої підготовки до уроків, ніж робота, що базується на застосуванні пасивних методів навчання. Тому у сучасній школі ми не бачимо швидкого переходу від пасивних до активних методів. Навпаки, в історії педагогічної практики помічається поступова активізація лише старих пасивних методів.

Але, ще за старих часів, поряд з лекцією як монологічною формою навчання виступала форма діалогічна, що включала в себе певні елементи активності. Однією з таких форм є так званий *сократівський* або *евристичний метод*. Цей метод набув визначених форм ще в класичній Греції і має безперечний зв'язок з прилюдними диспуатами, що були поширені в Афінах особливо в V столітті. Евристичний метод застосовувався не лише в педагогічній практиці Сократа, а міцно зв'язаний з його філософськими поглядами. Сократ, як і його учень Платон, були найвиразнішими представниками ідеалістичної течії в грецькій філософії. На їх думку справжня дійсність, справжнє існування належать ідеям, що створюють собою світ дійсного. Тим часом існує світ недійсного. Саме ті речі та явища, які оточують нас, людина звикла визнавати за реальний світ. Цей світ пізнає особистість через зовнішні відчуття. Отож, на думку грецьких філософів, такі знання не є дійсними, і речі, що їх вони пізнають, є лише тінню дійсних речей або ідей.

Дійсне знання ідей дається лише через розум людини, яка безпосередньо сприймає ці ідеї. Таке «розумове знання» можливе для людини тільки тому, що вона до свого народження жила в царстві чистих ідей. Живучи у цьому нереальному світі, світі окремих речей та явищ, людина може згадувати ідеї, заховані в ній самій і властиві їй вже з моменту народження. Звідси відоме Сократове: «Пізнай самого себе». Істина, отже, захована в самій свідомості людини, і справжнє знання є у виявленні цієї істини. Якщо самій людині важко виявити істину, то їй потрібна зовнішня допомога від учителя. Але роль учителя не в тім, що він подає істину як щось своє, а в тім, що він лише допомагає людині виявити та зрозуміти її. Сократ порівнює роль вчителя з роллю акушерки. Як акушерка сама не родить дитини, а тільки допомагає її народженню, так і вчитель не родить істини, а лише допомагає її виявити. Умілість вчителя, що стосується виявлення захованої в свідомості людини істини, Сократ називає *масвтикою*. Одним із головних засобів для цього є система запитань та відповідей, що потім дістали назву сократівського методу. Суть його в тому, що вчитель ставить учневі запитання, а школяр відповідає на них. При цьому свої запитання учитель ставить так, щоб навести учня на відповідь. Саме за таким методом написані знамениті діалоги Платона.

Сократівський метод був значним кроком вперед у практиці навчання. Тим-то він мав велику пошану в грецьких школах й потім перейшов і в школи нового часу. Тут він частково змінив свої форми, але все ж зберіг фундаментальні риси. Загалом слід відзначити, що евристична бесіда, або, краще, метод запитань-відповідей, не лише в старій школі, а й навіть у сучасній, має бути одним з найпоширеніших методів. Отже, евристичний метод потребує уважної оцінки, тим більше, що багато педагогів застосовують його без відповідної критики. Звертає на себе увагу й те, що навіть у курсах дидактики мало приділено уваги філософським основам методу запитань-відповідей, засади якого сформулювала грецька педагогіка. Принаймні, коли хто й пов'яже сократівський метод з його філософією, то не робить з цього відповідних висновків щодо оцінки самого методу. Проте, ці філософські основи мають велике значення для методу і, розглянувши їх, можна адекватно оцінити й сам метод.

Гносеологічні міркування Сократа та Платона, що на них базується сократівський метод, сходять до визнання природжених ідей. Питання про них було довгий час об'єктом філософських та наукових суперечок. Дж. Локк цілком рішуче заперечував існування природжених ідей. На

його думку, душа людини під час її народження є, так би мовити, чистою дошкою. Усі знання, що їх має людина, всі її ідеї залежать від досвіду. Зовнішній світ через наші органи відчуттів з'являється на чистій таблиці нашої свідомості, і ці записи складають усю суму наших знань. Так, вчення Сократа про пізнання, що на ньому базується евристичний метод, має в собі вірні та хибні твердження. Вірним є те, що людині за природою властиві прагнення до абсолютної істини. Ці прагнення виникають не лише з матеріальних потреб життя та боротьби за існування, а є властивістю людського духу як чогось нематеріального. Тому людина не задовольняється так званим позитивним знанням, джерелом якого є наші відчуття, не задовольняється навіть знанням законів природи, що їм підлягає цей чуттєвий світ, а прагне до пізнання основ буття, надчуттєвого світу тощо. Процес пізнання, таким чином, має активний характер. Активність його виявляється не лише в самому прагненні до знання, а й у тому, що людина накладає на зміст форму власного пізнання. Людський розум можна порівняти з ліхтарем, що освітлює шлях до істини. Але світло ліхтаря має свої властивості, що від них значною мірою залежить пізнавальний процес.

Хибним в ученні Сократа про пізнання є припущення про те, що людина має знання незалежно від власного досвіду. Певна річ, таких знань бути не може. Припускаючи їх наявність, Сократ не звертає уваги на систематичне збагачення учнів конкретними знаннями, перш за все про навколишній світ. Фактично він у своїх бесідах з учнями використовував їхній власний, часто випадковий досвід.

Отже, наскільки можна робити висновки щодо діалогів Платона, процес розв'язання основного питання, що становило тему діалогу, був у тому, що співрозмовник, відповідаючи на запитання філософа, використовував фактично попередній досвід, а завданням філософа-вчителя було брати з цього досвіду такі факти й так скеровувати думку учня, щоб він дійшов до бажаного, наперед визначеного висновку. Цей метод не давав учневі нових знань, яких би йому бракувало раніше; учитель лише допомагав йому зробити висновки з тих міркувань, що мав учень на підставі попереднього досвіду. Отже, не було ніякої гарантії щодо об'єктивності та адекватності свого власного досвіду. Відповідаючи на запитання вчителя, учень лише окреслював йому відомі факти та міркування. Але це були здебільшого факти й міркування, потрібні для обґрунтування думки самого філософа. Учневий був наперед невідомий план запитань і відповідей в цілому. Тому висновок, якого він доходив, не залежав від його волі, бо учитель сам підштовхував учня до нього. Окрім

зазначених хиб, сократівський метод має ще й ту хибу, що він в непевних руках може бути засобом до нав'язування учневі зовсім неправильних, неадекватних думок, незважаючи на зовнішню самостійність школяра.

Проте, сократівський метод має і свою безперечну цінність. Головне те, що він розвиває логічне мислення, особливо здатність до міркувань та висновків. Але й тут метод має в собі деяку небезпеку, якщо зловживати ним. Він може розвинути в учневі дуже шкідливу звичку «жонглювати» своїми думками, звертати більшу увагу на форму, а не на зміст висловлювання. Зважаючи на неабиякі протиріччя даної проблеми, в дисертаційному дослідженні вважаємо за доцільне обґрунтувати принципи системного підходу як методологічної основи застосування евристичних форм роботи на уроках в загальноосвітній середній школі. Так, методологічною основою для аналізу проблем організації евристичних форм роботи на уроках у навчальних закладах виступають сучасні підходи до наукового пізнання: системний, синергетичний, культурологічний.

До провідних ознак системи науковці відносять такі:

- наявність вхідних і вихідних елементів;
- зв'язок між елементами виражається наявністю відношень між цими елементами;
- система завжди являє собою деяку цілісність, наявність простих і складних ієрархічних будов, елементи яких належать до різних рівнів;
- система як певна цілісність має властивості, відмінні від властивостей її елементів («ціле більше суми своїх частин»);
- система має власні закони поведінки, які виводяться з одних лише законів поведінки її елементів;
- система може бути закрита й відкрита, розчленована (два і більше елементи) та нерозчленована [110].

На основі ознак системи, що подаються у філософських та освітніх дослідженнях, можна виділити основні властивості, що мають значення для представлення освітніх явищ і процесів як систем: відкритість, гуманістичність, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, толерантність, самокерованість, вірогідність. Саме таке розуміння системного підходу виступає основою для обґрунтування методологічних засад організації евристичних форм роботи на уроках.

Підхід до організації навчально-виховного процесу в середній школі потребує опори на систему знань про індивідуальні особливості учнів, індивідуальні стилі суб'єктів освітнього процесу, прогнозування впливу

евристичної бесіди на успішність процесу навчання в плані майбутньої професійної орієнтації школярів. Це вимагає більш плідного вивчення, класифікації, розробки та впровадження евристичних форм роботи в навчально-виховний процес. Основу методичних положень можуть складати наступні компоненти: механізм виявлення індивідуальних здібностей школярів; здатність вчителів до впровадження евристичних форм роботи на уроках; дидактична орієнтація на мотивоване ставлення учнів до нового; тести оцінки результатів діяльності; схема управління впровадженням евристичних форм роботи тощо.

Механізм виявлення індивідуальних здібностей школярів базується на виявленні структури подразника, яким в умовах освітньої системи може виступати слово, символ, вправа, комплекс погоджених дій, комплекс прохань, матеріал для вивчення, інформація, тема, предмет, проблема, ситуація, аспект, курс, програма, форма спілкування, дискусія, диспут, евристична чи полілогічна бесіда і т.п. Вибір подразника – це професійна потреба вчителя, що задовольняється з урахуванням потенційної активності об'єкта навчання, його мотивованої поведінки. Функціональним механізмом забезпечення готовності школяра до навчальної та управлінської активності в процесі евристичної бесіди є установка, яка сприяє дидактичній орієнтації на мотивовану поведінку, забезпечує потенційну схильність до сприйняття усього нового, що створюється й виникає в навчальному процесі. Установка обумовлює позицію учня, регулює діяльність і являє собою систему двох різновидів факторів: усвідомлених та неусвідомлених.

Теорія самоорганізації (синергетики) може бути використана з метою аналізу проблем створення комплексу сучасних евристичних форм роботи на підставі наступних положень: нелінійність освітнього процесу обумовлена тим, що система знань, умінь та навичок, яка формується в учнів, не може бути абсолютно точно передбачена на основі навчально-виховного впливу, тобто результат освітнього процесу завжди відрізняється від задуму його учасників. Крім того, освіта дещо віддалена від навколишнього середовища й не знаходиться в рівновазі з ним, оскільки не може відразу відповідати на всі зміни, що відбуваються в суспільстві. Завжди існує певна незадоволеність суспільства тими чи іншими аспектами освіти. Саме тому можна визначити, що система освіти є складною нелінійною системою. В освітньому процесі моменти необхідності вибору трапляються досить часто. Вибір стає неодмінною характеристикою етапів розвитку та саморозвитку особистості. Тому найбільш оптимальні умови для отримання освіти має та людина, яка вміє

робити усвідомлений вибір, тобто брати на себе відповідальність за результати свого навчання та має уявлення про безліч подальших можливостей.

Введення культурологічного підходу до обґрунтування теоретико-методологічних основ організації евристичних форм роботи на уроках обумовлено специфікою сучасної соціокультурної ситуації. Ми розглядаємо особистість як людину культури, яка сконцентрувала в собі усі культурні досягнення людства. Інструментально-нормативна модель підготовки школярів сьогодні повинна бути замінена культурно-творчою моделлю, яка спирається на визнання принципової незавершеності культурно-освітнього шляху людини, індивідуалізації освітньої траєкторії тощо. Крім того, культурологічний підхід до проблем освіти дозволяє подолати протиріччя між духовним і матеріальним, що досить часто визначає спрямованість тих чи інших сфер освіти. Виведення особистості на найвищий рівень культури передбачає розвиток духовності як реалізації індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченності як становлення людини в індивіді.

Методологічною основою організації евристичних форм роботи на уроках виступає органічне поєднання базового (єдиного для всіх) та варіативного навчання. Базовий зміст забезпечує засвоєння фундаментальних знань, необхідних кожному школяру незалежно від подальшого професійного вибору та спеціалізації, а варіативна спрямованість дозволяє поширити можливості визначення шляхів професійного та особистісного становлення та їх диференціації. Успішність проведення евристичної бесіди на уроках залежить від рівня адаптаційної мобільності кожної особистості, стійкого інтересу до творчої інтелектуальної діяльності, прагнення до поповнення знань, емоційного лідерства, контактності, відкритості у спілкуванні, вміння встановлювати ділові стосунки, стресовостійкості в широкому розумінні. Методологічний аспект організації евристичної бесіди включає: цілеутворення; цілереалізацію; одержання результату; контроль і корекцію. Психологічний аспект організації евристичної бесіди складається із: мотивація діяльності; психологічна готовність до діяльності; єдність і цілісність функціональних дій: орієнтаційної, виконавчої та контрольної.

Розвиваючи даний підхід, ми вважаємо важливим розглянути також такий показник комунікативної компетентності педагога, як стиль спілкування і його вплив на ефективність евристичної бесіди. Стиль спілкування, як показав аналіз літератури, розуміється як досить стабільна система прийомів, навиків та умінь комунікативної поведінки, що

виявляється в ділових й особистісних стосунках, типових формах поведінки, в способах ухвалення рішень, що тою чи іншою мірою відображає спрямованість особистості та соціальний досвід педагога. Виділяються наступні якісні характеристики стилю спілкування:

- домінуюча мотивація особистості (потреба в схваленні, досягнен, емоційній підтримці, самоутвердженні);
- спрямованість особистості і характер впливу на людей;
- здатність до співпереживання і розуміння інших людей (м'якість, доброзичливість, терпимість або жорсткість, раціоналізм, егоцентризм, упереджене чи неупереджене ставлення до інших людей);
- рівень власної гідності (визнання своїх помилок і недоліків).

Дослідження стилів педагогічного спілкування дозволяють виділити два його різновиди. Оптимальним спілкуванням у процесі евристичної форми роботи на уроках можна вважати таке, що ґрунтується на захопленості вчителя та учнів спільною творчою діяльністю, що відображає саму специфіку процесу формування особистості та втілює в собі взаємодію соціально-етичних установок педагога та навиків професійно-педагогічного спілкування. Захопленість вчителя наукою, творчим пошуком, перетворення їх в органічну сторону життєвої позиції педагога призводить до формування найефективнішого стилю педагогічного спілкування. Так, у формуванні даного стилю спілкування можна виокремити два найважливіші чинники: 1) захопленість наукою і творчим пошуком; 2) прагнення перетворити науковий пошук в матеріал педагогічної дії. Саме другий фактор є найбільш значущим для організації та проведення евристичної бесіди, тому що формування у вчителя потреби в реалізації накопиченого знання за допомогою спілкування зі школярами – найважливіша умова формування продуктивного стилю спілкування.

Інший важливий підхід до проведення евристичної бесіди пов'язаний з прагненням виділити саме загальні тенденції, пов'язані з міжособистим спілкуванням. Виділяються різні за спрямованістю та змістовою характеристикою стилі спілкування. Так, розглядаються діалогічний, альтероцентристський, конформний, індіферентний, маніпулятивний, авторитарний стилі спілкування. Описані довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індіферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний стилі.

Розвиваючи даний підхід, дослідники розглядають дві полярні стратегії педагогічної взаємодії, які визначаються як особистісно-

гальмівна та особистісно-розвивальна. Педагоги, що застосовують особистісно-розвивальні стратегії, мають в своєму арсеналі адекватну або навіть завищену оцінку учнів щодо навчання й поведінки, активні способи включення в розв'язання творчих задач, встановлення емоційного контакту і синхронності у стосунках, що позитивно налаштовує класний колектив до співпраці та сприяє ефективності евристичної бесіди як форми навчальної роботи. На відміну від цього педагоги, яким властива особистісно-гальмівна стратегія взаємодії, часто спираються на контролюючі засоби, прагнуть затвердити статусно-рольові позиції, збільшити дистанцію, понизити самооцінку школярів тощо.

Більш продуктивною є модель спілкування, в якій виокремлені умови поєднуються з проблемно-пізнавальною і професійною діяльністю. Операціоналізувати комунікативні уміння педагогів можна, як наголошується в дослідженнях, за таких умов: аналіз прийнятих ними педагогічних цілей (реалізація творчого потенціалу особистості або відповідність нормативному еталону); виділення педагогом різних проявів особистості як об'єкт дії (цілісний особистісно-розвивальний підхід чи потяг до зміни окремих характеристик людини); орієнтація на зміну глибинних ціннісно-смислових установок або поведінкових властивостей особистості; організація суб'єктивної системи еталонів міжособистісного сприйняття; орієнтація на відкрите, довірливе взаєморозуміння в процесі тренінгу.

У пошуках шляхів вдосконалення взаємодії в процесі проведення евристичної бесіди психологи звертаються до вивчення діалогічного спілкування. Так, розроблена система навчання у вищій школі припускає комунікативну, соціально-перцептивну та інтерактивну підготовку майбутнього вчителя. Така підготовка, в свою чергу, сприятиме оптимізації діалогічного спілкування, організації проблемного навчання учнів, навчальних дискусій, аналізу педагогічних ситуацій, рольових ігор, а також використання елементів театральної педагогіки. На уроках відокремлюються педагогічні ситуації як спеціальна одиниця навчання в діалогічному спілкуванні. В них реалізуються два плани взаємодії: предметне та особистісне, управління якими потрібно навчати за певною навчальною програмою, що містить ієрархічну систему проблемних ситуацій.

Труднощі, які виникають в сфері професійно-педагогічного спілкування, досить часто заважають ефективному використанню вчителями діалогічного, творчого стилю педагогічної діяльності. Серед

методів активного навчання значних результатів в роботі з педагогічним стилем досягає відеотренінг педагогічного спілкування, сприяючий поєднанню професійного і особистісного пластів педагогічної діяльності. В психологічних дослідженнях розгляд-дається ефективність здійснюваних на заняттях відеотренінга змін в стилі роботи педагога. Показано, що в процесі відеотренінгу педагогічного спілкування відбуваються конструктивні зміни не тільки у сфері формування і розвитку комунікативних навиків, але і в розвитку особистості педагога щодо партнерської, конструктивної взаємодії, що сприяє підвищенню атмосфери довіри, підтримки, взаєморозуміння та співпраці в системах «вчитель – учень» та «учень – учень» під час проведення евристичної бесіди на уроках.

Завершений організаційно-управлінський цикл обов'язково припускає отримання прогнозованого результату, поетапний та кінцевий контроль й самоконтроль цього процесу, визначення ефективності діяльності через порівняння результату й мети в межах обраних критеріїв. Фіналом оргуправлінського циклу під час проведення евристичної бесіди є встановлення зворотних зв'язків, їхній аналіз. Для здійснення оргуправлінської діяльності вчитель повинен знати й використовувати на практиці закономірності функціонування груп, колективу.

Аналіз наукових джерел свідчить, що єдиного, загального фактора успіху діяльності педагога під час проведення евристичної бесіди встановити не можна. Виявляються різноманітні якості, здібності, що визначають успішність виконання функцій в процесі розв'язання деяких типових завдань. До специфічних якостей, на наш погляд, можна віднести: адаптаційну мобільність – фактор, що визначає роль і місце особистості в динаміці міжособистісних взаємодій у малих соціальних групах; стійкий інтерес до творчої інтелектуальної діяльності, прагнення до поповнення знань, збалансованість продуктивної і репродуктивної фаз мислення, вплив на інших, схильність до безупинних, якісних змін умов праці; емоційне лідерство; контактність – устанавлення позитивних соціальних відносин, відкритий характер спілкування, прагнення до поінформованості, високий рівень домагань, прагнення до утвердження своєї особистості, здатність устанавлювати ділові зв'язки, привертати до себе увагу інших людей, здатність вислуховувати й переконувати; стресовостійкість у широкому розумінні: інтелектуальна, інформаційна, вольова, емоційна.

Так, ми виділяємо загальнонаукові вміння й навички для вчителів з метою проведення ефективної евристичної бесіди на уроках, а саме:

навчально-організаційні, тобто способи виконання кожного компонента навчальної діяльності, способи самостійного переходу від одного етапу роботи до іншого, способи зовнішньої організації своєї навчальної роботи; навчально-інтелектуальні, тобто способи розумової діяльності, постановки й розв'язання проблем, логічного мислення; навчально-інформаційні, тобто оволодіння методами й прийомами самостійного придбання знань, нової додаткової інформації та її збереження; навчально-комунікативні, тобто способи побудови нових знань за отриманою інформацією.

І в першій, і в другій сукупності не представлені субстанціональні якості педагога, згідно з якими потрібно назвати такі уміння: приймати нестандартні рішення в стандартних і, особливо, в неадекватних ситуаціях; генерувати нові освітні ідеї, оцінювати їх перспективність; оперативно оцінювати інновації з позиції їхньої кінцевої ефективності; розумно ризикувати; аналізувати інформацію й робити логічні висновки.

Для проведення евристичної бесіди поряд з іншими вимагається такий показник, як професіоналізм, що, на наш погляд, є збірним показником результативної діяльності спеціаліста поза залежністю від роду виконуваних функцій та інтелекту. У даній публікації слід звернути увагу й на основні методичні аспекти організації евристичної бесіди. Так, в процесі евристичної бесіди повинні обговорюватися складні та значимі, гострі питання, які хвилювали би кожного школяра. До евристичної бесіди всім учням потрібно готуватися вдома. Вчитель визначає тему бесіди; тема повинна бути злободенною, виходити із загальних завдань виховання, відповідати рівневі вихованості учнів, їхнім віковим особливостям; бути яскравою, виразною, будити думку школярів. Крім того, вчитель складає основні питання, що виносяться на обговорення та будуть сприяти розкриттю теми. Основні питання повинні бути логічно взаємопов'язаними, чіткими, зрозумілими. Учні разом з вчителем оформлюють стенди, організують виставки книг, журналів, газет і статей, випускають стінгазети або спеціальні бюлетні і т.д. Безпосередня підготовка учнів до евристичної бесіди включає читання всієї літератури, що рекомендував вчитель, перегляд запропонованих кінофільмів, п'єс, відвідування музеїв та картинних галерей, написання творів за темою бесіди; якщо це потрібно, можуть бути обрані ведучі. Проведення евристичної бесіди має декілька етапів. По-перше, оголошується тема бесіди, яка обговорюється учнями, далі оголошуються евристичні питання (інколи учасники коротко розкривають сутність суперечливих фактів), після чого триває сама евристична бесіда. Наприкінці уроку

підводяться підсумки обговорення. Евристичні бесіди допомагають вчителям виховувати учнів правдивими, принциповими, стійкими. Крім того, школярі привчаються не тільки до систематичного читання художніх текстів та критичної літератури, але і до читання періодичної літератури (журналів, газет). Шкільні евристичні бесіди в навчальному процесі за умов їх правильної організації позитивно впливають на формування особистості кожного школяра, його моральних переконань, на виховання характеру і розвиток логічного мислення учнів; евристичні бесіди розвивають самостійність школярів, їх ініціативу, організаторські здібності, приносять учням радість та моральне задоволення навчанням.

Якщо евристична бесіда проводиться в мікрогрупах, то лідери груп висловлюють певну думку та доводять її. У їх мовленні можуть бути такі фрази: «Ми вважаємо найбільш ефективним таке рішення...», «Згідно з нашою точкою зору, необхідно...» і т.д. Представники інших груп (опоненти) можуть задавати до трьох питань. І аргументи, і питання, і варіанти відповідей оцінюються експертною комісією (в її склад обов'язково входить вчитель). Ефективність евристичної бесіди в межах мікрогруп значною мірою визначається рівнем активності мислення школярів, що, в свою чергу, залежатиме від декількох умов:

- чи отримують учні знання готовими, тобто вчитель повністю пояснює нову тему (але не переказує літературний твір, супроводжуючи переказ єдиним «правильним» поясненням та оцінюванням матеріалу, що іноді трапляється в педагогічній практиці вчителів);
- чи прагне вчитель включити в процес вивчення нового матеріалу самих учнів (можливо, шляхом навідних питань);
- чи вивчення нового матеріалу здійснюється в процесі самостійної пошукової діяльності учнів, які, опинившись перед проблемною ситуацією, самі шукають із неї вихід, розв'язуючи таким чином пізнавальну задачу.

Евристична бесіда потребує активних роздумів, спрямованих на створення проблемних ситуацій, які слід розв'язати на основі багатостороннього аналізу цих ситуацій, висунення пропозицій, порівнянь, співставлень і т.д. Евристична бесіда застосовується переважно на етапі вивчення нового матеріалу. За допомогою запитань учні встановлюють внутрішню об'єктивні зв'язки між самими об'єктами. Питання доцільно ставити щодо реальних фактів, отриманих в процесі спостережень, при читанні підручника чи з довідкових матеріалів. Значне місце займає евристична бесіда також в процесі узагальнення і систематизації знань. Доцільним є формулювання евристичних запитань

для домашньої роботи учнів. Зазвичай, на основі таких запитань учнів підводять до знаходження певної відповіді, розв'язання проблеми, до власного висновку тощо. Найбільш доцільна евристична бесіда за умови, коли всі учні добре засвоїли навчальний матеріал, тоді в ній приймає участь весь клас. Корисною є евристична бесіда, що спирається на предметну і абстраговану наочність (таблиці, схеми).

У психології важливим є не лише зміст питань бесіди, але й її форма. Питання повинні бути короткими і точними, їх завдання – зорієнтувати учнів на відтворення знань чи на творчий пошук відповіді. Не слід формулювати альтернативні запитання, що потребують відповіді «так» чи «ні»; питання не повинні підказувати учням правильну відповідь. Якщо учні не зрозуміли запитання, необхідно сформулювати його коротше, доступніше. Поставивши запитання, вчитель уважно, не перебиваючи вислуховує відповідь, потім звертається до класу з пропозицією доповнити чи виправити помилки. Готуючись до бесіди, вчитель складає її план, щоб забезпечити чітку послідовність розвитку теми, намічає основні запитання для учнів. У досвідченого вчителя вони короткі й точні, ставляться в логічній послідовності, пробуджують думку учня, розвивають його; кількість запитань повинна бути оптимальною. Ефективність методу бесіди залежить від уміння вчителя формулювати і ставити запитання. Залежно від складності їх поділяють на: запитання про факти; запитання, які передбачають порівняння і відповідний аналіз явищ; запитання про причинові зв'язки і значення явищ; запитання, на які можна відповісти, розкривши зміст понять, обґрунтувавши загальні висновки, за допомогою індуктивних та дедуктивних висновків; запитання, які потребують доведення.

Під час бесіди важливо звертати увагу на якість відповідей учнів і за змістом, і за стилем. Вони мають бути повними, усвідомленими й аргументованими, точними й чіткими, літературно правильно оформленими. Якщо учень зовсім неадекватно відповідає на запитання, його формулюють зрозуміліше для школяра, якщо ж учень і в такому разі не може відповісти, ставлять більш легке запитання за структурною будовою. У процесі бесіди доцільно ставити запитання до всього класу, опитувати всіх, хто бажає. Якщо діяльність евристична, то кожен раз залежно від обставин створюється нова система дій. В діяльності досить багато автоматизованих дій, які періодично повторюються, репродукуються; людина в такому випадку спирається на відомі їй схеми дій. Проте вся діяльність, тим більше мовленнєва, не може бути повністю автоматизована, інакше довелось би погодитись з тим, що людина говорить завжди готовими штампами,

стереотипами, або розуміє лише завчені, відомі їй мовні одиниці. Насправді ж, кожен раз залежно від ситуації спілкування народжується висловлювання, адекватне даній конкретній ситуації. Можна сказати, що автоматизовані та евристичні компоненти «включаються» по черзі, за провідною роллю останніх. Так, ситуації спілкування змінюються в процесі комунікації постійно, їх варіації неможливо прорахувати. Мовець повинен бути готовим до діяльності саме в таких умовах, тобто до евристичної діяльності, а здатність до неї потрібно розвивати спеціально. Евристичні бесіди піднімають самооцінку учнів, «пробуджують» думку, приносять їм задоволення, тому навчання в школі стає цікавим та творчим процесом для школярів.

Проаналізувавши сказане вище, можна відокремити такі етапи організації евристичної бесіди як одного з видів спільної діяльності школярів: а) мотиваційний етап – постановка мети, визначення завдань, їх аргументація; б) змістовий етап – планування, підготовка та проведення евристичної бесіди; в) оцінювально-коректувальний етап – аналіз результатів діяльності та прогнозування їх використання в подальшому. Таким чином, ефективність евристичної бесіди як одного з видів спільної діяльності школярів залежатиме від реалізації основних принципів навчального процесу, тобто від тих вимог, що визначають мету, зміст, методи та організацію процесу.

Фасилітативна взаємодія також має місце під час організації навчальних диспутів. Так, ми визначаємо ефективність диспуту такими умовами:

1. Тема повинна бути цікавою для учнів, на обговорення виноситься проблема, що має для школярів особистісну значущість.
2. У класі треба створити атмосферу відкритого, сповненого довіри діалогу, без нав'язування учням думок старших, інакше вони орієнтуватимуться не на висловлення власних міркувань, а на повторення чужих, «правильних» тверджень.
3. Диспут має навчати культурі спілкування, ведення полеміки, сприяти формуванню читацьких умінь і навичок.

Процес організації та проведення диспуту можна поділити на кілька етапів: підготовка, проведення, підсумок. Диспут має такі позитивні риси: активізує мислення учнів, сприяє розвитку їх усного мовлення, формує навички культури спілкування, навчає творчості, допомагає глибше осмислити зміст навчального матеріалу, в якому висвітлюються вічні проблеми людського буття – соціальні, філософські і моральні. Водночас диспут підвищує інтерес до певного предмету.

Перший етап диспуту – підготовчий. Диспут вимагає ретельної попередньої підготовки учнів і вчителя. Аби домогтися ефективності цієї форми навчання, вчитель має організувати диспут, тобто:

- разом зі школярами визначити тему диспуту, розробити його запитання;
- продумати форми самостійної роботи учнів з метою здійснення індивідуального підходу й розвитку творчих здібностей кожного з них;
- створити динамічні творчі групи для підготовки й проведення диспуту, наприклад, «оформлювачів-декораторів», «мистецтвознавців», «наукових експертів» тощо;
- спрямувати учнів на опрацювання запропонованих джерел з теми диспуту;
- допомогти у підготовці театрознавчих повідомлень з даної проблеми;
- проконсультувати „мистецтвознавців” у створенні експозиції на певну тему.

Важливим засобом, котрий активізує підготовку учнів до диспуту, може стати виготовлення стенду «Готуймося до диспуту» або випуск спеціальної тематичної стінгазети або бюлетеня. В замітках стіннівки коротко викладаються різні погляди школярів з даної проблеми.

На другому етапі проводиться сам диспут. Так, учитель підводить школярів до розуміння сутності проблеми. Якщо учні не можуть підбити підсумок диспуту, вчитель допомагає їм «навідними» запитаннями. Всі учні приходять до однієї думки. На третьому етапі підводяться підсумки диспуту. У заключному слові вчитель робить висновок, що точка зору, до якої всі прийшли, є вірною, і на неї необхідно орієнтуватися при обговоренні інших проблем.

Отже, якщо педагог належним чином урахує психологічні особливості організації фасилітативної взаємодії, зокрема, під час планування та проведення евристичної бесіди та диспуту, то це сприятиме: а) формуванню розумових дій учнів; б) підвищенню рівню їх знань; в) формуванню позитивного ставлення школярів до фасилітативної взаємодії; г) зростанню точності розуміння емоційних станів, мотивів, цілей діяльності інших людей; д) розвитку творчої уяви, ініціативності, комунікативних вмінь, знань та навичок учнів; е) формуванню комунікативних настановлень та комунікативної готовності до процесу фасилітативної взаємодії; ж) розвитку мотивації навчальної діяльності; з) розвитку потреби у спілкуванні; к) формуванню структури ціннісних орієнтацій школярів.

МЕХАНІЗМИ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПАРАДИГМІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Професійне становлення особистості є цілісним процесом, який динамічно розгортається у часі та просторі, триває від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій професійній діяльності. Основною суперечністю цього процесу є протиріччя між сформованими властивостями особистості та об'єктивними вимогами професійної діяльності, яка зумовлює подальший особистісний розвиток. Реалізуючи себе у професійній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів діяльності, формування нових властивостей, якостей та характеристик людини, які є надзвичайно важливими та значущими для здійснення професійних іункцій діяльності.

У психологічній літературі професійне становлення розглядається невід'ємною частиною життєвого шляху людини; так, професійне становлення характеризується тривалістю, динамічністю, багаторівневістю, готовністю до професійного зростання, спрямованістю на формування позитивної мотивації до своєї професійної діяльності, до пошуку оптимального, конструктивного індивідуального стилю виконання діяльності, на розвиток професійно-значущих якостей особистості тощо. Професійне становлення постає однією із найбільшою мірою значущих сторін соціалізації особистості.

З позицій соціокультурного підходу професійне становлення спрямоване на різностороннє формування особистості спеціаліста, становлення фахівця як носія загальної та професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування в навколишньому світі й професійній діяльності. На нашу думку, однією з причин, що ускладнюють професійне становлення особистості студента як носія культури є те, що, організовуючи навчальний процес, педагоги не враховують своєрідності механізмів успадкування культури. Процес професійного становлення великою мірою передбачає використання фахівцем сукупності прийомів соціального впливу на особистість, включення людини до різних видів діяльності, що мають на меті сформувати систему професійно важливих якостей. Таким чином, професійне становлення – це так зване «формування» особистості, здійснюване відповідно до адекватних вимог професійної діяльності.

Джерелом професійного становлення також можна вважати протиріччя між досягнутим рівнем розвитку особистості і вимогами, які ставить перед фахівцем колектив, суспільство, соціум. Тому процес професійного становлення особистості у кожної людини має індивідуальний поступальний плин та власні шляхи особистісного зростання. Так, кожна людина має тенденцією до індивідуалізації або саморозвитку. Індивідуалізація є процесом «становлення самого себе», що безпосередньо пов'язаний із поняттям особистісного зростання. Зокрема, Л. А. Найдьонова та М. І. Найдєонов [112, с. 176] вважають, що особистісне зростання є процесом розширення знань фахівця про світ і про себе самого, наявність у людини так званої «свідомої обізнаності». Засновники індивідуальної психології А. Адлер, Г. Ліндзей, С. Холл також розглядають особистісне зростання як рух від центрації на самому собі, своїх особистісних перевагах та моделях до конструктивного опанування характеристиками оточуючого середовища і соціально значущого розвитку.

У парадигмі гуманістичної психології, зокрема, К. Роджерс [207] вважає, що особистісне зростання (або актуалізація) експлікується в прагненні фахівця ставати все більш компетентним і здатним до здійснення продуктивної діяльності, яка буде спрямованою на актуалізацію біологічних ресурсів організму, так званої «самості». Таким чином, особистісне зростання виражається у великою мірою якісних змінах особистісного розвитку, що стосуються багатьох сфер життєвих взаємосуєннів. Ці якості, в свою чергу, створюють «ядро» особистості. Отже, ставлення до свого минулого життя як до особистісно значущого минулого і спрямованість в майбутнє дозволяють стверджувати про великою мірою якісні зміни в особистісному зростанні. Будь-яка зупинка в планетарному масштабі може загрожувати професійному розвитку і бути початком деградації особистості. Таким чином, особистісне зростання на певному етапі життєвого шляху людини тісно пов'язане з її професійною діяльністю, професійним становленням, позначаючи останнє як індивідуальну траєкторію професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку.

У науковій літературі зазначається, що в особистісно-зорієнтованій освітній парадигмі становлення сучасного фахівця буде ефективним лише в тому випадку, коли викладачем створюватимуться передумови для розвитку творчої особистості, отже, сам фахівець буде творцем. Останнє передбачає використання фахівцем усіх можливостей для формування свого творчого потенціалу. Отже, майбутній перекладач повинен мати

високий рівень розвитку педагогічних, музичних, організаторських, комунікативних здібностей, творчих можливостей, а результатом професійного становлення перекладача, як і будь-якого іншого фахівця, буде високий рівень його професійної майстерності.

Виходячи з того, яким саме змістовим матеріалом опановує кожен індивід як фахівець на шляху до професіоналізму, А. К. Маркова [100] виділяє етапи професійного становлення. Так, *етап адаптації людини до своєї професії* полягає в первинному засвоєнні особистістю норм, необхідних прийомів, технік і технологій, в процесі чого відбувається опанування фахівцем такими професійними позиціями: позицією стажиста, громадянина, ерудита, фахівця, методиста, колеги, співрозмовника та інших. Наступним є *етап самоактуалізації особистості в професії*, який полягає в усвідомленні індивідом своїх можливостей, власне індивідуальних особливостей, необхідності саморозвитку самого себе засобами професії, цілеспрямованого і свідомого формування своїх позитивних якостей, згладжування негативних, становленню свого індивідуального стилю спілкування та діяльності. На цьому етапі майбутній фахівець усвідомлює себе як сформовану індивідуальність, цілісну особистість із певною Я-концепцією, людиною, яка здатна до самопрогнозування свого професійного шляху, експериментування у професійній діяльності. На етапі самоактуалізації в професії фахівець відрізняється високим рівнем внутрішнього локусу професійного контролю, стресостійкості та витривалості, є готовою до диференційованої оцінки своєї праці та професійної діяльності інших. На даному етапі фахівцем постійно здійснюється відрефлексування своєї діяльності, відбувається зміна стандартів, засобів та принципів здійснення професійних дій тощо.

Етап вільного опанування професією на рівні майстерності, так званий етап «гармонізації із власною професією» характеризується оволодінням фахівцем високими стандартами виконання діяльності, використанням у діяльності на гідному рівні кимось раніше підготовлених (наприклад, на курсах підвищення кваліфікації) розробок, зразків, методичних розробок. Фахівцем відпрацьовуються позиції майстра в професійній діяльності, майстра в професійному спілкуванні, діагноста, з одного боку, та позиції гуманіста з орієнтацією на розвиток особистості, що враховує індивідуальність інших і фасилітує формування їх індивідуальних якостей та властивостей, та позиції вихователя, консультанта і наставника, координатора-управлінця, експерта тощо, – з іншого боку.

Відмінними ознаками наступного етапу – *етапу вільного оволодіння своєю професією на рівні експлікації своїх творчих здобутків* є збагачення особистістю досвіду власної професії за рахунок особистого творчого внеску до сфери професійної діяльності, винайдення авторських знахідок, постійного особистісного удосконалення в своїй професійній діяльності. На даному етапі можливим є опанування фахівцем наступних позицій: учасника та ініціатора інновацій, творця і новатора, дослідника-експериментатора, а також фахівця, який сприяє оздоровленню психологічного клімату в колективі, намагається перетворити значуще соціальне та професійне середовище на джерело духовних цінностей та творчих досягнень. Сходження до професіоналізму не є лінійним, планомірним процесом; нерівномірність різних етапів і ступенів у його площині є цілком можливою на різних ступенях професійного зростання фахівця.

Етапи або ступені професіоналізму в науковій літературі нерідко зіставляються із зонами розвитку індивіда. Як правило, спочатку вони розташовуються в зоні найближчого розвитку особистості, а потім переходять до зони актуального розвитку. Важливим завданням викладачів є допомогти майбутньому фахівцеві побачити свою зону найближчого професійного розвитку, зрозуміти всі перспективи власне професійного зростання тощо.

Під професійним становленням, зокрема, вчителя, Ю. Г. Татур [142] розуміє етап професійного формування, що охоплює увесь період професійного навчання, а також початок професійної діяльності. У період професійного навчання людина набуває спеціальних знань, вмінь та навичок, у неї розвиваються педагогічні здібності, актуалізуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, формується педагогічна спрямованість особистості, її професійна позиція, відбувається становлення суб'єктності у сфері педагогічної діяльності, готовності до її виконання. У період безпосереднього здійснення педагогічної діяльності, на думку автора, відбувається співвіднесення своїх теоретичних знань і умінь з особливостями практичної діяльності; так, набувається певний досвід виконання педагогічної діяльності; формується індивідуальний стиль втілення та реалізації педагогічної діяльності з урахуванням своїх професійно важливих якостей особистості; відбувається становлення педагогічної спрямованості; формується педагогічна позиція; визначаються перспективи подальшого професійного зростання тощо.

Процес професійного становлення будь-якого фахівця щільно пов'язаний із формуванням професійної готовності до виконання майбутньої діяльності. Ядром професійного становлення постає позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їхнього застосування на практиці. Таким чином, для професійного становлення особистості важливим є опанування людиною норм, еталонів професії, формування необхідних професійних особистісних якостей, знань і умінь для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії, здійснення індивідуалізації власної діяльності, усвідомлення і реалізація зони свого найближчого професійного розвитку, готовність щодо диференційованої оцінки своєї праці, поєднання професійної відкритості, здатності до навчання і самостійних творчих пошуків.

У науковій літературі процес професійного становлення нерідко пов'язують із особливостями конкретної професійної діяльності, яка суттєво впливає на становлення особистості під час оволодіння професією. Професійне становлення особистості залежить від формування цілісної системи професійно важливих якостей, зазначають В. Л. Зливков та С. О. Лукомська [72]. Це – досить складний і динамічний процес утворення функціональних і операційних дій на основі індивідуальних психологічних властивостей індивіда. Тобто, професійно важливі якості фахівця визначають продуктивність його діяльності, а, отже, сприяють успішному професійному становленню.

Незважаючи на деякі розбіжності щодо процесу професійного становлення спеціаліста, в психологічній літературі простежується деяка єдність думок дослідників щодо самого поняття «професійне становлення», під яким розуміється розвиток конкретних професійних властивостей і якостей особистості, а також стосовно того, що цей процес завжди приймає досить активний характер. Професійне становлення фахівця є поетапним і динамічним процесом, який зумовлює позитивні зміни особистісних і професійних якостей, сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, бажанню оволодівати професійними знаннями, вміннями і навичками.

Отже, професійні досягнення, їх оцінка оточуючими людьми справляють істотний вплив на формування багатьох важливих особистісних особливостей, таких як самооцінка, впевненість у собі, своїх силах та можливостях. До останніх можна віднести і досягнення певного

соціального статусу в суспільстві та професійній сфері. Професійна діяльність фасилітує досить серйозні зміни в професійній парадигмі особистості, визначає певну домінуючу стратегію поведінки індивіда, цілі і програми виконання дій, ставлення до результатів власної професійної діяльності тощо.

Фахівець, для якого більшою мірою прийнятною є модель професійного становлення, характеризується здатністю виходити за межі повсякденної практики, досягнути та проаналізувати результати своєї діяльності в цілому і спрямувати її у потрібний напрямок. Останнє великою мірою дозволяє фахівцеві конструювати як власне сьогодні, так і майбутнє. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає її до постійного експериментування, що розуміється як пошук, творчість, можливість вибору та надання переваг тощо.

Професійне функціонування фахівця в парадигмі другої моделі, як правило, проходить за трьома стадіями: професійна адаптація, професійне становлення, професійна стагнація. Тому, фактично, перша модель адаптивної поведінки людини є передумовою та початковою ланкою її професійного становлення. Професійне становлення фахівця не може відбуватися відокремлено від особистісного розвитку: в основі і того, й іншого покладено принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність таким чином, щоб актуальним поставала її найвища форма – творча самореалізація тощо.

Аналіз основних наукових підходів щодо вивчення професійного становлення людини, які існують на сьогодні в психологічній науці (системно-структурного, процесуально-динамічного і діяльнісного), свідчить про те, що вони значно різняться між собою і, в той же час, взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного. Ці підходи, врешті-решт, можуть бути об'єднані в парадигмі раціогуманістичної психології Г. О. Балла [13], що дозволяє зрозуміти передумови, механізми, психологічні чинники та особливості, генезис і динаміку професійного розвитку особистості.

Досліджуючи проблему професійного становлення вчителя, О. С. Михайлова [103] зазначає, що зростання, становлення, інтеграція і реалізація особистості в педагогічній діяльності великою мірою залежить від професійно-значущих якостей індивіда, здібностей та здатностей, професійних знань і умінь. Але, на думку вченої, головним є активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового сприйняття оточуючої дійсності, способу

життєдіяльності тощо. Професіонал, на відміну від фахівця, є суб'єктом професійної діяльності, а не просто носієм певної сукупності знань і умінь. Він здатен до виконання професійної діяльності в цілому, сприймає її з урахуванням різноманітних мінливих ситуацій, здатний до самостійного планування майбутньої професійної діяльності, її зміни, перетрансформуванню і вдосконаленню. При цьому, професіонал здатний не лише до саморозвитку, а й до творчої зміни своєї професійної діяльності. Так, професійне становлення особистості може відбуватися в кілька етапів. Першим етапом вважається допрофесійна підготовка, основною метою якої є професійне самовизначення особистості, формування ставлення до певної професії, здійснення усвідомленого вибору людиною своєї професійної діяльності. Це – процес формування ставлення особистості до себе як до суб'єкту майбутньої професійної діяльності, що в перспективі допоможе людині адаптуватися до життя в цілому. В психологічній літературі допрофесійна підготовка тлумачиться як підготовка «політехнічного і профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл, як базовий компонент їх подальшого професійного навчання». Допрофесійна підготовка є необхідним складовим елементом системи безперервної освіти, в процесі актуалізації якого молоде покоління, долучаючись до соціального досвіду старших поколінь, опановує культурними цінностями, знайомиться з традиціями, звичаями, нормами соціальної поведінки, що допомагають особистості повною мірою інтегруватися до простору сучасного суспільства.

Таким чином, у психологічній літературі допрофесійна підготовка характеризується як деяка сукупність виховних і навчальних впливів, що здійснюються в спеціально організованому освітньому просторі. Саме за допомогою таких впливів забезпечується самостійність майбутнього фахівця, усвідомлення ним свого професійного вибору, опанування кожним членом суспільства значущої для себе професійної діяльності, що відповідає нагальним потребам країни, оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, формування на цій основі професійного світогляду, розвиток ціннісно-сміислової сфери особистості, розвиток творчих здібностей та властивостей тощо.

Наступним етапом професійного становлення майбутнього фахівця вважається опанування професійною освітою – підготовка в навчальних закладах фахівців вищої та середньої спеціальної кваліфікації. Професійна освіта розуміється як набуття майбутнім фахівцем знаннями, практичними вміннями і навичками, необхідними для виконання діяльності в певній професійній сфері. На етапі навчання в професійному

навчальному закладі відбувається актуалізація, формування і розвиток особистісних якостей індивіда, опанування ним необхідним мінімумом знань, оволодіння основами загальної і професійної культури, розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, становлення професійної позиції, адекватних способів поведінки та засобів реалізації професійної діяльності. Так, під час навчання закладаються основи професійної компетентності, до якої входять професійні знання, вміння і навички, а також способи, прийоми, засоби та методи їх реалізації в діяльності та спілкуванні, що, в свою чергу, сприяє розвиткові та саморозвиткові особистості. Професійна компетентність постає так званим гармонійним поєднанням елементів діяльнісної і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) особистісних підструктур. Так, у людини формується професійна готовність до виконання певної професійної діяльності.

Становлення професійної культури є важливою складовою формування цілісної особистості; цей процес нерідко є діалектично суперечливим процесом, спрямованим на професійне самовизначення, становлення індивіда як суб'єкта професійної діяльності, вибудовування та моделювання своєї професійної кар'єри, прогнозування професійного розвитку тощо. У досить вузькому сенсі слова професійне становлення постає спеціально організованим і ззовні контрольованим процесом залучення студента до професійної діяльності, формування самого себе як суб'єкта цієї діяльності тощо. Отже, професійне становлення є процесом, спрямованим на розв'язання наступних завдань: розширення і уточнення в ході професійного навчання уявлень про майбутню професію, сферу власної професійної діяльності, її аксіологічні аспекти, проектування студентом професійного зростання з урахуванням знань щодо своїх індивідуальних особливостей, вимог обраної професії, гармонізація власного ставлення до професії, сфери майбутньої професійної діяльності і самого процесу професіоналізації тощо. Розв'язання цих завдань створює позитивні передумови для подальшого становлення особистості як справжнього професіонала. Як суб'єкт професійної освіти, особистість може цілеспрямовано опановувати професійно-значущими знаннями, вміннями і навичками, технологіями здійснення діяльності, цінностями в професійній сфері, забезпечувати тим самим власне індивідуальне зростання в професійному просторі.

Таким чином, професійне становлення є процесом, спрямованим па розвиток і формування особистості майбутнього фахівця як суб'єкта професійної освіти та діяльності. У вітчизняній науці суб'єктні якості

фахівця переважно зумовлюються його суб'єктною позицією, яку слід визначити як своєрідну інтеграцію домінувальних суверенних якостей професіонала, що є визначальними в будь-якому істотному для нього професійному питанні або проблемі (В.О.Семиченко, В.С.Заслуженюк). Суб'єктна позиція фахівця є базовим, домінувальним компонентом в професійній моделі становлення особистості, фундаментальною характеристикою його поведінки в професії. Суб'єктність передбачає, перш за все, сформованість світоглядних настановлень, моральних та ціннісних якостей особистості, що визначають не лише суто професійну, а й світоглядну спрямованість фахівця.

Суб'єктність як особистісне новоутворення професіонала розуміється як досить стійка система домінувальних ціннісно-сміслових стосунків фахівця із соціокультурним оточенням, важливих для самого себе (з точки зору особистісного розвитку) і своєї професійної діяльності. Дана позиція визначає подальшу професійну активність фахівця, активний характер його професійно-особистісного саморозвитку, самовдосконалення та професійного зростання. У структурі суб'єктної позиції професіонала, як правило, виділяються три рівні відносин: емоційно-смісловий, діяльнісно-ціннісний і поведінково-нормативний (А.В.Захарова [70]). Ці відносини формуються суто в процесі взаємодії студента (майбутнього фахівця) і викладача. Внутрішнім змістом процесу формування фахівця-професіонала, свого роду механізмом його становлення є специфічна самоорганізація ним свого особистісного, ціннісно-сміслового простору, в якому він постає як суб'єкт свого професійного становлення і розвитку. Так, відбувається опанування і прийняття фахівцем як особистісно значущих змісту і технологій сучасної освіти, актуалізується індивідуально-творчий професійний стиль поведінки, авторська система існування у складній професійній парадигмі.

На наш погляд, професійне становлення можна уявити як освітній процес, спрямований на розвиток особистості майбутнього фахівця як суб'єкта професійної освіти і професійної діяльності. У змістово-цільовому аспекті цей процес передбачає, з одного боку, розкриття перед студентом цінностей, орієнтирів, змісту, специфіки професійної діяльності, а, з іншого – визначення особистісних смислів цієї діяльності, які великою мірою сприяють її опануванню. Тобто, в процесі професійного становлення відбувається співвіднесення соціокультурного змісту власне діяльності і контексту особистісного самовизначення. В подальшій професійній діяльності у справжнього професіонала

відбувається гармонізація та подолання іманентного розриву цих контекстів.

Ми будемо розглядати професійне становлення особистості з позицій раціогуманістичного підходу Г.О.Балла [13] як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням всього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає якісну реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потенціалами, творчими можливостями, актуалізованими в професійно значущому для людини просторі. Отже, мета професійної діяльності педагога – управління процесом формування особистісно-професійної позиції, яка розуміється нами як система домінувальних ціннісно-сміслових відносин фахівця із соціокультурним оточенням, самим собою і своєю діяльністю тощо.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам у нашому дослідженні визначити деякі концептуальні позиції процесу професійного становлення особистості, сутність яких зводиться до наступного. По-перше, процес становлення професіонала тісно пов'язаний із його розвитком як особистості. Особистий простір набагато ширший за професійний, проте, суттєво впливає на останній. Отже, професійне становлення великою мірою визначається особистісними якостями, властивостями та характеристиками, професійною культурою особистості, її ціннісно-смісловими настановленнями, прагненнями та професійною спрямованістю тощо. По-друге, процес професійного становлення відбувається не ізольовано, але завжди під фасилітативним впливом макросфери (соціально-економічних умов, під впливом політики, ідеології, моралі, суспільних взаємостосунків) і мікросфери (конкретного колективу), ефективність якого великою мірою підвищується за умов активності самої особистості. По-третє, найбільшою мірою професійне становлення фасилітують такі особистісні риси, як професійна культура, дотримання професійної етики, соціальна відповідальність, внутрішній локус контролю, смислотворчість (здатність знаходити нові позитивні смисли в своєму житті і професійній діяльності), внутрішня діалогічність особистості, адекватна самооцінка і готовність здійснювати диференційовану оцінку набутого рівню свого професіоналізму. Також процес професійного становлення великою мірою визначається професійною готовністю до здійснення фахової діяльності, професійною компетентністю особистості тощо. По-четверте, становлення професіонала є процесом виникнення у психіці людини особистісних новоутворень, її збагачення новими знаннями, життєвим і соціальним

досвідом. Тобто, професійне становлення особистості тісно пов'язане з процесом психологічного розвитку індивіда. По-п'яте, професійне становлення особистості є динамічним процесом, який багато в чому залежить від зовнішніх умов існування соціуму: змінюється зміст професії, вимоги суспільства щодо неї, – змінюється й вага даної професії щодо інших професій. Так, актуальність та затребуваність даної професії в соціумі великою мірою позначатимуть і ставлення людини щодо неї, сприймання її як особистісно значущої. Останнє також визначатиме особливості професійного становлення фахівця в даній професійній сфері.

Наступною, на нашу думку – найважливішою характеристикою перекладацької діяльності – є її механізми. Так, одним із найважливіших механізмів перекладацької діяльності є *експлікація внутрішньої та зовнішньої сторін цієї діяльності*. В основу внутрішньої сторони перекладацької діяльності покладено ті психічні процеси, за допомогою яких вона реалізується. Це, передусім, – потреби і емоції, мислення і пам'ять, сприйняття і увага. Їх поєднання забезпечує функціонування того психологічного механізму, за допомогою якого реалізується будь-яка діяльність взагалі, і перекладацька діяльність зокрема. Наприклад, внутрішньою стороною аудіювання є смислове сприйняття. Внутрішньою стороною говоріння є процес смисловираження (або утворення мовлення, реалізація спілкування тощо). Зокрема, О.О.Леонтьєв [89] описує чотири основних етапи, за якими здійснюється говоріння: мотивація виникнення задуму, реалізація, зіставлення задуму та результатів його реалізації. При цьому аудіювання характеризується ідентичною структурою своєї внутрішньої і зовнішньої сторін, лише порядок проходження і найменування фаз (етапів) у нього є дещо іншими, ніж у говоріння. Таким чином, механізм поєднання внутрішньої та зовнішньої сторін перекладацької діяльності виявляється: а) в її трифазній структурі; б) в обов'язковому включенні до цього процесу механізмів породження смислів; в) у визначальній ролі мотивації здійснення діяльності.

Аналіз всіх розглянутих характеристик та механізмів здійснення перекладацької діяльності дозволяє також окреслити різницю між процесами говоріння та аудіювання як видами мовленнєвої діяльності на заняттях із іноземної мови та перекладацькою діяльністю як видом діяльності. Отже, відмінність між даними поняттями полягає, передусім, у мотиваційно-потребнісній сфері особистості. Наприклад, якщо ми навчаємо говорінню і аудіювання іноземною мовою як мовленнєвим процесам, то це постає можливим навіть за умов низького рівню розвитку потреб та мотивів діяльності студентів. У цьому випадку ми навчаємо

майбутніх фахівців мовленнєвій іншомовній поведінці тільки як процесам, що забезпечують цю поведінку знаннями, навичками, вміннями тощо.

Визначення перекладацької діяльності як виду діяльності, а не тільки як процесу, означає, що ми можемо розглядати і зовнішню (моторну), і внутрішню сторони цієї діяльності, тобто, сам по собі процес смислопородження, який і визначає програмування, планування і контроль даної діяльності. Отже, виокремлення процесів аудіювання, говоріння як видів мовленнєвої діяльності, що, в свою чергу, входять до структури перекладацької діяльності, допомагає не лише більш глибоко вивчити природу цих мовленнєвих явищ, а й актуалізуватиме характеристики, досліджуючи які можна виявити ті психологічні явища, які прийнято вважати механізмами оптимізації перекладацької діяльності. Характер перекладацької діяльності багато в чому зумовлений взаємовідношенням опосередкованого мовою образу світу фахівця і мовленнєвою діяльністю, в якому центральну позицію займає людина.

Наступним психологічним механізмом здійснення перекладацької діяльності є *механізм орієнтування, вибору та презентації перекладацького рішення*. Зокрема, К.Лівінгстоун [92] був одним із перших, хто звернувся до центрального питання перекладознавства: «Яким чином перекладач здійснює вилучення смислу повідомлення?» Особливу увагу в працях науковця було приділено підсвідомому смисловому висновку, який у перекладеному тексті створює суб'єктивну надмірність смислу повідомлення за рахунок взаємодії семантичної структури повідомлення, його фонових знань, а також знань, які відносяться до ситуативного контексту текстового матеріалу.

Розглядаючи проблему психологічних механізмів перекладацької діяльності, інший вчений – Б. В. Беляєв – наголошує на домінуючому значенні інтерпретації у перекладацькій діяльності. Вчений стверджує про так званий *«субститутивно-трансформаційний механізм перекладацької діяльності»*, відповідно до якого переклад розглядається не як перетворення (трансформація) вихідного тексту, а як породження мовлення, в основі якого покладено механізм інтерпретативної компетентності. На особливу увагу заслуговує герменевтична модель перекладу Р. П. Зорівчак [74], в змісті якої закладені лише її характерні психологічні механізми (зокрема, *механізм «цілісного перетворення», «перекладу на рівні опису ситуації» або «здійснення цілісної комунікації»*). Дана модель наголошує на:

1. Включенні до психологічних механізмів здійснення перекладацької діяльності проблеми розуміння. Це означає, що у процесі

перекладу фаза розуміння заслуговує зовсім не меншої уваги, ніж, наприклад, фаза породження мовлення. При цьому на перший план висувається усвідомлення варіативності розуміння, що тягне за собою проблему вибору різноманітних стратегій у прийнятті перекладацьких рішень.

2. Стосовно подальшого розвитку проблеми мови і знань в перекладі, взаємовідношення знань мовних і не мовленнєвих (фонових), ми вважаємо, що мовні значення не вичерпують усіх знань, які існують в суспільній та індивідуальній свідомостях, хоча і вносять окремі доповнення. Останні засновані на диференціації компонентів свідомості фахівця на мовних (значення мовних одиниць) і когнітивних (смыслових), що також включають інформацію, не позначену мовними одиницями. Наприклад, перекладаючи речення з роману Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті» «...*on top of that stupid hill*» [208, с. 2], О. Логвиненко використовує функціональний аналог сленгу – «*а надто на вершечку отої тріклятущої гірки*» [130, с.3]. Дана пресуппозиція характеризує не лексичне значення окремого слова, а когнітивну свідомість перекладача, адже вона представлена у вигляді узагальненого образу певної норми поведінки. Подібна інформація фіксується в образах предметів, дій, емоційних станах, поведінці, які групуються в свідомості у вигляді пропозицій – цільних синкретичних структур. Останні мають яскраво виражену національну специфіку, отже, для того, щоб спілкування відбулося, розуміння між комунікантами було досягнуто, пропозиції в процесі перекладу мають бути вербалізованими адекватними способами, які їй належить відшукати перекладачеві.

3. Способи здійснення перекладацької діяльності, які підпорядковані закону гомоморфізму рецептивного сенсу, кроскультурних вкраплень, тобто, наділені змістом, який автор вкладає в об'єктивно задане мовне значення текстового матеріалу, виходячи із власне прагматичної інтенції. Слід наголосити на цілому ряді актуальних питань загальнотеоретичного плану, пропонуються шляхи їх розв'язання, які, як свідчить час, виявилися вельми невдалими, проте були поштовхом для подальшої розробки та деталізації. Роботи вченого фасилітували дослідження національно-культурної специфіки перекладацької діяльності, закономірностей перекладу, що сформувало достатню базу для започаткування етнопсихолінгвістичних досліджень 90-х років, пов'язаних, зокрема, з етнокультурною специфікою мовної свідомості фахівця.

Разом з тим, деякі питання до сих пір не отримали однозначного тлумачення, насамперед, в силу невпорядкованості уявлень щодо понять,

які вони позначають. Так, не зовсім зрозумілим залишився статус «дифузійного шару свідомості», який формується на межі фонових і власне мовних знань. Не до кінця виваженим є зміст механізму формування домінанти інтенційного сенсу, який був спрямований лише на обмеження «рецептивного свавілля» перекладача.

Процес сприймання та розуміння твору, написаного нерідною мовою, також здійснюється на основі концептуальної системи значень, але у даному випадку – реципієнта, читача чи перекладача. На основі цієї системи відбувається побудова певної релевантної структури смислів із використанням мовних знаків, які постають засобом символічної репрезентації контексту, конвенційної орієнтації в концептуальній системі фреймів, скриптів, що вміщують змістову інформацію.

Таким чином, теоретичні положення психолінгвістики, пов'язані зі знаходженням домінувального змісту із співставленням із природою інтерпретаційних процесів не тільки підтверджують загальноприйняту думку щодо текстів як так званих «смыслопороджувальних» фреймів, щодо позитивної ролі, норм повних чи неповних збігів смислів в процесі комунікації, які сприяють утворенню зовсім нового сенсу, але й пропонують концепцію, за якою наративна компетентність перекладача є базовим механізмом здійснення успішної професійної діяльності.

У парадигмі психолінгвістичного напрямку процеси смислосприйняття і подальшого смыслопородження відбуваються з урахуванням етнопсихолінгвістичного типу учасників перекладацького процесу. Йдеться про інтелектуально-емоційний тип особистості зі специфічною структурою мовленнєвої та немовленнєвої комунікативної поведінки, яка визначається культурними особливостями, ментальністю того суспільства, до якого даний фахівець належить. Перекладацька проєкція тексту, яка актуалізуються в перекладі, може вказувати на відсутність, часткову і неповну наявність у концептуальній системі світу перекладача знань, пов'язаних із об'єктивною реальністю, опануванням фахівцем як власною культурою в цілому, так і культурою мовлення зокрема. Наприклад, перекладаючи роман Дж. Д. Селінджера «Над прірвою у житті», О. Логвиненко вибудовує свої, суто авторські фрейми перекладу лексичних одиниць. «*Corny-looking or something*» [208, с. 6] фахівець перекладає як «недорого вдягнена» [130, с. 8]. Адже пряме значення «*corny*» – це «хлібний», «зерновий». Сленг «*corny*» означає «малоосвічений», «сентиментальний», «плоско жартувати», «тупий». В американській розмовній мові «*corny*» перекладається як «сладкавий», «несмачний» [180]. О. Логвиненко переклав даний вираз як розмовний, і

до цього фахівця спонукало сполучення «*or something*». Отже, проєкція, вибудувана перекладачем у процесі сприйняття тексту, значно спотворена. Слід зазначити, що дана невідповідність тексту оригіналу та його перекладу не призводить до кардинальних смислових змін фахівця, який транслює перекладений текст, хоча уважний читач може перекласти дещо по-іншому «*corny-looking or something*», наприклад, як «*неохайно вдягнений*» (що, на нашу думку, стосовно перекладу даного твору підійшло би більше).

Проте, слід звернути увагу і дещо на іншому аспекті. Переклад нерідко дозволяє побачити більше – він допомагає з певною впевненістю реконструювати процес векторизації оригінального тексту та його перекладу, що експлікується у свідомості перекладача, в черговий раз демонструючи адресанту його залежність від здатності опанувати не лише змістом, а й смислом ретрансльованого перекладачем тексту. Аналізуючи наведений приклад, слід наголосити, що в основу перекладацької проєкції покладено принцип поєднання двох фреймів, які перехрещуються, представляючи різні типи інформації. Однак, кожен із фреймів містить і певну важливу додаткову інформацію, типову лише для нього: у фреймі 1 вказано на якість суб'єкта, наголошено на його індивідуальній характеристиці. У фреймі 2 актуалізується додаткова ознака даного індивіду. Обраний фахівцем варіант перекладу наголошує на фреймі 2 («*or something*»), а атрибути, представлені в тексті, співставні з фреймом 1. Це дає підставу припустити, що в безпосередньому досвіді перекладача в його концептуальній системі фрагмент дійсності, на який саме здійснюється «вихід» у процесі перекладу, представлений досить дифузійно, нечітко та розмито.

Ще більшою мірою експліцитно індивідуальний психотип перекладача зображується у випадках, коли йдеться про переклад художніх творів. Адже тоді рефлексія, що супроводжує глибоке смислопородження, передусім, стосуватиметься особистісно та професійно значущого досвіду перекладача. Інтелектуально-емоційні особливості фахівця зумовлюють процес відрефлексування діяльності, актуалізуючи мовленнєву форму висловлювань із постійною зміною смислового простору твору – в результаті цього смисли набуваються, збагачуються, з'являються нові в результаті опанування фахівцями різними змістами. Ці процеси також є експліцитними у назвах літературних творів – перекладачі з різними психотипами, з урахуванням різних концептуальних систем світу, різних соціально-історичних та темпоральних умов тощо по-різному перекладають навіть назви

літературних творів (наприклад, роман Курта Воннегута «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» [216] перекладається «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей» (в перекладі П. Соколовського) [34]).

Отже, в тексті, написаному іноземною мовою, в якому «семантичні характеристики» структуруються специфічним чином, читацька проекція тексту може бути спотвореною порівняно з авторською через експлікацію певних текстових одиниць, які усвідомлюються недостатньою мірою адекватно, неповно, дифузійно. Йдеться про так звані лакуни – сигнали просторів неповного усвідомлення в тексті. Останній термін природним чином повертає нас до розуміння культуроспецифічного змісту та спроби визначити природу цього терміну, характер його презентації. Лакуни розуміються як сигнали не тільки відображення специфічних реалій, а й специфічних процесів і станів, що суперечать особистісно значущому досвідові носія тієї чи іншої мови (культури). Лакуна може бути достатньою мірою імпліцитною, залишитися непоміченою або інтерпретуватися не так, щоб це було б типовим для носія певної культури. Названі характеристики лакун в тлумаченні психолінгвістів відносять їх не тільки і не стільки до сфери експлікації мовленнєвих форм, скільки до простору культури, свідомості та менталітету перекладача.

Так, можемо зробити висновок про те, що в основу психолінгвістичних моделей перекладацької діяльності було покладено психологічні механізми здійснення цієї діяльності. Такі механізми спрямовані, передусім, на обґрунтування принципів здійснення успішної перекладацької діяльності. Останнє дозволяє досить схематично уявити сутність психолінгвістичних моделей перекладацької діяльності у їх щільній взаємозумовленості, з урахуванням взаємодоповнюючих системних властивостей тексту і перекладача, який сприймає і породжує цей текст у межах своєї власної концептуальної системи світу, сформованих ментальних та особистісних характеристик фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства / В. В. Абраменкова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 48-60.
2. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 5-12.
3. Абрамова В. Е. Психологическая регуляция нравственно-делового общения подростков: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / В. Е. Абрамова. – Москва, 2001. – 150 с.
4. Авдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / Т. П. Авдулова. – Москва, 2001. – 183 с.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учебное пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
6. Азарова Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. Комплекс / Л. А. Азарова, В. А. Сятковский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
7. Алпатова П. С. Некоторые проблемы социологического анализа молодежной субкультуры / П. С. Алпатова // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України. – Харків, 2001. – С. 540–543
8. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Київ : Освіта, 1991. – 111 с.
9. Аниканова А. А. Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Аниканова. – Москва: Гос. ун-т упр, 2010. – 24 с.

10. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2002. – 558 с.

11. Артёмов П. М. Типологізації молодіжних субкультур: аналіз основних напрямків та нових засад / П. М. Артёмов // Соціологія майбутнього : науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – 2011. – № 2. – С. 32–37.

12. Асмолов А. Г. Непройдённый путь : от культуры полезности к культуре достоинства. / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж «МОДЭК», 1996. – 687 с.

13. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, А. Г. Волинець, С. О. Копилов // Психологія – школі : зб. матер. Другого міжрегіон. наук. практик. семінару (Рівне, 16-18 січня, 1997 року). – Київ, 1997. – С. 16–18, 76–82.

14. Балл Г.А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции радиогуманизма / Г. А. Балл // Наука і освіта. – № 9/СХХVI. – 2014. – С. 26–31.

15. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость: теория, история и современность / Е.С. Балабанова – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского гос. ун-та, 2004. – 269 с.

16. Балдинюк О. Психолого-педагогічна характеристика підлітково-юнацьких неформальних груп / О. Балдинюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 41. – С. 120–126.

17. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества: пер. с англ. / З. Бауман. – Москва: Изд-во «Весь мир», 2004. – 188 с.

18. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / З. Бауман. – МОСКВА «Логос», 2005. – 390 с.

19. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – Москва Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

20. Беляев Б.В. Психологический анализ процесса языкового перевода / Б. В. Беляев // Иностран. яз. в высш. шк. – № 2, 1963. – С. 160–173.

21. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 441 с.

22. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. — 256 с.
23. Бех І. Д. Нравственность личности: Стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно, 1991. – 146с.
24. Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І. Д. Бех // Філософ. і соціолог. думка. – 1994. – № 3, 4. – С. 172-184
25. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех – Київ: ІЗМН, 2008. – 203 с.
26. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Изд-во полит. литературы, 1991. – 413 с.
27. Білик О.М. Нестандартна зайнятість: виклики сьогодення / О.М. Білик // Соціально-трудова відносина: теорія і практика. – 2014. – № 1. – С. 296-300.
28. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – Москва : Международная пед. академия, 1995. – 212 с.
29. Боришевський М.Й. Моральність як продукт творчості й самотворення особистості / М. Й. Боришевський // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : Матеріали доповідей на Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, 1998.
30. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26 – 33.
31. Бубер М. Два образа веры / Мартин Бубер / [пер. с нем]. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
32. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. – Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
33. Бурдые П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2005. – № 3. – Т. 6. – С. 60-74.
34. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей / К. Воннегут / пер. з англ. П. Соколовського. – Київ : «Художня літ-ра», 2007. – 120 с.
35. Владимирская Е. А. Методологические подходы к исследованию подростковых субкультур / Е. А. Владимирская // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 14(37): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – С. 248-252.

36. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах; Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова – Москва : Педагогика, 1982. – 504с.

37. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

38. Глебова Е. А. Западные молодежные субкультуры асоциальной направленности / Е. А. Глебова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 6–9.

39. Глебова Е. А. Зарубежный опыт педагогической работы с молодежными субкультурами: автореф дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Глебова – Волгоград 2013. – 231 с.

40. Гнидин О. П. Психологические особенности агрессивности и ее профилактика у субъектов из различных социальных сред: дисс. ... канд. психол. наук.: спец. 19.00.01. – общая психология, психология личности, история психологии / О.П. Гнидин. – Ставрополь, 2008. – 271 с.

41. Гогуева М. М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка / М. М. Гогуева // Вестник Томского государственного пед. ун-та. – 2010. – Вып. 5 (95). – С. 153–159.

42. Головатий М. Ф. Державна молодіжна політика як феномен суспільного розвитку і нова парадигма державотворення у країнах перехідного стану / М. Ф. Головатий [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=258>.

43. Гордяскина И.В. Моральный выбор. Феномен сознания и поведения: дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.05. / И. В. Гордяскинв. – Саранск, 2001. – 150 с.

44. Горская Г. А. Психологические условия становления младшего школьника как субъекта нравственного развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Г. А. Горская. – Київ., 1991. – 20 с.

45. Государственная и корпоративная политика занятости / Под ред. Т. Малевой. – МОСКВА Московский Центр Карнеги, 1998. – 179 с.

46. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – Москва: Канон-пресс, 2000. – 302 с.

47. Гришнова Е.А. Прекаризация как проявление кризисных явлений в социально-трудовой сфере Украины: Доклад, представленный в рамках сессии «Реакция рынка труда на кризис» [Электронный ресурс] / XIV Апрельской международной науч. конф. «Модернизация экономики и общества» (Москва, 2-5 апреля 2013 г.) // Е. А. Гришнова, Е. Г. Бринцева. – Режим доступа: <http://www.gosbook.ru/node/71987>

48. Грищенко Н. І. Сучасні субкультурні утворення молоді як транслятори цінностей постіндустріального суспільства / Н. І. Грищенко // Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем суспільних наук: матеріали міжнародної конференції (12–13 вересня 2014 р.). – Одеса, 2014. – С. 51–54.

49. Гришнова О.А. Соціальні інновації у трудовій сфері: сутність, види, особливості реалізації в Україні / О.А. Гришнова, Г.Ю. Мішук // Демографія та соціальна економіка. – 2013. – № 2. – С. 167-178.

50. Губернський Л.В. Гуманітаризація: від культу знань – до культу мислення / Л.В. Губернський // Рідна школа. – 2003. – № 10. – С. 67-71

51. Гусейнов А. А. Мораль / А. А. Гусейнов // Общественное сознание и его формы / Предисл. и общ. ред. В. И. Толстых. – Москва: Политиздат, 1986. – С. 144-202.

52. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.

53. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 2006. – 544 с.

54. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А. Н. Дёмин. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. – 315 с.

55. Дикунов С.А. Трансформация занятости населения: тенденции и противоречия / С. А. Дикунов // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11. – Сер. Социология. Политология. – Вып. 2. – С. 42-44.

56. Дмитренко Л. К. Мотивація саморозвитку особистості / Л. К Дмитренко. – Київ: Абрис, 2007. – 114 с.

57. Древаль Ю. Д. Прекаризація як феномен сучасних соціально-трудових відносин / Ю. Д. Древаль, Л. М. Лінецький // Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка. – 2016. – Вип. 174. – С. 34-43.

58. Дробницький О. Г. Моральная философия: Избр. труды / Сост. Р. Г. Апресян. – Москва : Гардарики, 2002. – 523 с.

59. Дроздовський Д. Молодість, історія і субкультура: знімки контактних зон / Д. Дроздовський // Незалежний культурологічний часопис «Ї». – 2007. – № 46. – С. 19 – 24.

60. Дьяконов Г. В. Психология діалогу – наука про психічне, особистісне й духовне буття людини / Г. В. Дьяконов // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2011. – Вип. 26. – С. 12–21. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2011_26_4

61. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №4. – С. 51-59.

62. Журавлѐв А.Л. Специфика междисциплинарных исследований в психологии // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С. 83-88.

63. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Л. П. Журавльова. – Одеса, 2008. – 48 с.

64. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2007. – 328 с.

65. Зайцева Ю. Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен / Ю. Е. Зайцева: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Москва : РГБ, 2003. – 180 с.

66. Закович М. М. Культурологія: українська та зарубіжна культура / М. М. Закович. – Київ: Знання, 2007. – 468 с.

67. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Режим доступу: <http://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>

68. Замула С. Ю. Профілактика впливу кримінальної субкультури на неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних: навч.-метод. посіб. / С. Ю. Замула. – Біла Церква: ДПтСУ, 2011. – 240 с.

69. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості [Текст] : автореф. ... дис... док-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. В. Засекіна. – Київ, 2006. – 34 с.

70. Захарова А.В. Становлення особистості й професійної спрямованості учнів-випускників / А.В. Захарова // Шкільний світ. Психолог. – № 3, 2005. – С. 11–18.

71. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. – Москва Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

72. Зливков В.Л. Професійна ідентичність та особистість педагога : навчальний посібник для студентів ВНЗ, рекомендовано МОН України / В.Л. Зливков. – Ніжин, 2014. – 131 с

73. Знаков В.В. Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания / В. В. Знаков. – Москва : Ин-т психологии РАН, – 1993. – 116 с.

74. Зорівчак Р.П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія : на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вища школа, 1983. – 172 с.

75. Іванчук М. Г. Інтегративний характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С. 66-72.

76. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / З. С.Карпенко // Гос. пед. университет им. А. М. Горького. – Київ, 1989. – 24 с.

77. Киричук О. В. Формування творчої особистості вчителя в педагогічному ВНЗ / О. В Киричук . – Київ : КДП ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 20 с.

78. Колберг Л. Развитие моральных суждений / Л. Колберг. – Москва : Интерпракс, 1995. – С. 40-42.

79. Колот А.М. Трансформація інституту зайнятості як складова глобальних змін у соціально-трудовій сфері: феномен прекаризації [Електронний ресурс] / А.М. Колот // Офіційний сайт КНЕУ імені В. Гетьмана. Факультет управління персоналом та маркетингу. – Режим доступу: http://fm.kneu.edu.ua/ua/depts3/k_upravlinnja_personalom.

80. Корчакова Н. В. Психологічні особливості особистісної самопрезентації в молодшому шкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. В. Корчакова. – Ів.-Франківськ, 2004. – 207 с.

81. Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості : дис. ... д.-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. В. Корчакова. – Київ, 2018. – 565 с.

82. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, – 2000. – 992 с.

83. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва: Педагогика, 2008. – 301 с.

84. Кулагина И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: учебное пособие [для студентов и преподавателей] / И. Ю. Кулагина. – Москва : ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

85. Кулакова Л. М. Фрмування почуття власної гідності у молодших школярів в умовах навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. М. Кулакова; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2015. – 22 с.

86. Кустарёв А. С. Социальное время и социальная политика в XXI веке: Специализированная информация / РАН ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований / А. С. Кустарёв. – Москва: ИНИОН, 2002. – 72 с.

87. Лазурский А. Ф. Альтруизм // Психология личности: Тексты. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – С. 15-21.

88. Лальман Ж. От труда к занятости: двойной поворот проблемы / Ж. Лальман // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2. – №2. – С. 128-139.

89. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс / А. А. Леонтьев // Психолінгвістическа і лінгвістическа природа тексту і особенности его восприятия. – Киев : КГУ, 1979. – С. 18–19.

90. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

91. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 487 с.

92. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам : методический материал / предисл. на рус. яз. и прил. Н.И. Гез / К. Ливингстоун. – Москва : Высш. шк., 1988. – 127 с. (Пер. изд. : Role Play in Language Learning / Carol Livingstone).

93. Лийметс Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? / Х. Й. Лийметс – Москва : Знание, 2002. – 98 с.

94. Логвинова М. И. Молодёжные субкультуры: психологические аспекты / М. И Логвинова, Т. И. Логвинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 569–573.

95. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. / Джон Локк. – Москва, 1985. – Т. 1 : Опыт о человеческом разумении. – 582 с.

96. Магун В.С. Смена диапазона /В.С. Магун // Отечественные записки. – 2003. – №3.

97. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. 4-е междунар. изд. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 510 с.

98. Максименко С.Д. Генетическая психология : Методологическая рефлексия проблем развития в психологии : [монография] / Сергій Дмитрович Максименко. – М. : „Рефл-бук”, К. : „Ваклер”, 2000. – 320 с

99. Малахов В. А. Этика: Курс лекцій : Навчальний посібник. / В.А. Малахов. – 3-те вид. – Київ : Либідь, 2001. – 384 с.

100. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 192 с.

101. Мейерхольд И.С. Психологические факторы педагогической науки / И. С. Мейерхольд. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006. – 151 с.

102. Михальчук Н.О. Психологічна підготовка майбутнього викладача як необхідна умова гуманізації вищої школи / Н.О. Михальчук, О.М. Мазурок // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали II Міжнародної науково-прак. конф. студентів та молодих науковців, 13–14 травня 2009 р., м.Рівне. – Рівне : РДГУ, 2009. – С. 130–131.

103. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. С. Михайлова. – Ленинград : Слово, 1990. – 238 с.

104. Михальчук Н.О. Науково-організаційні засади підготовки спеціалістів для роботи в психологічній службі / Н.О. Михальчук, Н.О. Хупавцева // Актуальні проблеми практичної психології : Матеріали науково-практ. конференції “Актуальні проблеми практичної психології” в Ін-ті психології, історії та соціології Херсонського державного ун-ту 23–24 квітня 2009 р. – Ч. 2. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2009. – С. 86–93.

105. Молчанова Е. В. Формирование волевого компонента чувства собственного достоинства у учащихся младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Молчанова. – Майкоп, 2008. – 26 с.

106. Москаленко В. Соціалізація особистості / В. Москаленко. – Київ: Фенікс, 2013. – 540 с.

107. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов / К. Муздыбаев. Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №4. – С. 5-21.

108. Муздыбаев К. Измерение надежды / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №4. – С. 26-35.

109. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации // Социологический журнал. – 2001. – №1. – С. 5-32.

110. Мусатов С.О. Основи психології спілкування: Матеріали до програми «Психологія. 11 клас. Профільний рівень» / С.О. Мусатов // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 2. – С. 69–80.

111. Нагорна Г.О. Стратегічні і тактичні підходи до формування професійного мислення у майбутніх вчителів / Г. О. Нагорна // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – с. 125-133.

112. Найдёнова Л. А. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач / Л. А. Найдёнова, М.И. Найдёнов // Человек – творчество – компьютер : тезисы доклада к VIII международному конгрессу по логике, философии и методологии науки. – Ч. 1. – М., 1987. – С. 175–179.

113. Озерникова Т.Г. Принуждение к труду в переходной экономике / Т. Г. Озерникова // Вопросы экономики. – 2003. – № 9. – С. 100-110.

114. Орлов А.Б. Психологічні аспекти педагогічної діяльності. – Київ: Знання, 2004. – 36 с.

115. Павелків В. Р. Аналіз вивчення деформованої соціалізації як мотиву девіантної поведінки в умовах включення особистості до простору субкультури / В. Р. Павелків // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(33), Issue: 66, 2015. – С. 75-79.

116. Павелків В. Р. Зміна рівня вираженості особистісних деструкцій у представників молодіжних субкультур після впровадження превентивно-корекційної роботи / В. Р. Павелків // *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : РДГУ, 2019. – Вип. 12. – С. 176–184.

117. Павелків В. Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис. ...д-ра псих. наук 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / В. Р. Павелків. – Київ – 2019. – 475 с.

118. Павелків Р. В. Формування та розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів / Р. В. Павелків // *Психологія : реальність і перспективи* : Збірник наукових праць. Випуск 8. // упоряд. Р.В. Павелків; ред. кол. : Р.В. Павелків, В.І. Безлюдна, Н. В. Корчакова. – Рівне : РДГУ, 2017. – С 5-10.

119. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

120. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже. – Москва. – : Международная педагогическая академия, 1994. – 690 с.

121. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей / Є. А. Подольська Т. В. Подольська. – Київ : Інкос, 2009. – 352 с.

122. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. – 40 с.

123. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давидова, А.В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. 1-е изд. – Москва : Педагогика, 2003. – 448 с.

124. Рибалка В.В. Проблеми розвитку психологічної культури майбутнього професіонала / В. В. Рибалка // *Теорія і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал*. – Харків: НТУ “ХПИ”. – 2002, №2. – С. 74-80.

125. Розмаинский И. В. Динамика общественной идеологии как фактор экономико-институциональных изменений / И. В. Розмаинский // Трансформация экономических институтов в постсоветской России. / Под ред. Р. М. Нуреева. – Москва МОНФ, 2000. – С. 25-31.

126. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн: В 2 т. – Москва: Педагогика, 2009. – Т. 1 – 485 с.

127. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / М. В. Савчин. – Київ, 1997. – 410 с.

128. Савченко О. Д. Дидактика початкової школи / О. Д. Савченко. – Київ : Абрис, 2007. – 412 с.

129. Садокова А. В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на развитие моральной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. / А. В. Садокова. – Москва, 2001. – 161 с.

130. Селінджер Дж.Д. Над прірвою у житі / Дж. Д. Селінджер / в укр. пер. О. Логвиненка. – Київ : Молодь, 1984. – 272 с.

131. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семенов.– М.: Педагогика, 2000. – 210 с.

132. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності / В. А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – Київ : ВПЦ «Київ. ун-т.», 2000. – 217 с.

133. Селигман М. Как научиться оптимизму / М. Селигман. – Москва, Вече, 1997.

134. Ситникова Е. Н. Сущность субкультурной грамотности подростка / Е. Н. Ситникова <https://www.science-education.ru/pdf/2013/3/366.pdf>

135. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Марина Лазарівна Смутьсон. – Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2002. – 461 с.

136. Соколов М. Субкультурное измерение социальных движений: когнитивный подход / М. Соколов // Молодежные движения и субкультуры Санкт-Петербурга / Под ред. В. В. Костюшева. – СПб.: Норма, 1999. – С. 9–23.

137. Соколов М. К. Как писать этнографию молодежной субкультуры / [Электронный ресурс] / М. К. Соколов – Режим доступа <http://subculture.narod.ru/texts/unpublished/sokolov.htm>

138. Соловцова Е. Е. Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младших подростков: дисс. ... канд. психол. наук:19.00.07. / Е. Е. Соловцова. – Москва,1999. – 190 с.

139. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / отв. ред.: А. Л. Журавлёв, Е. В. Шорохова. – Москва Изд-во Ин-та психологии РАН, 1998. – 295 с.

140. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський – Київ: Радянська школа, 1977. – Т.4. – 640 с.

141. Сэв Л. К. К проблеме развития личности / Л. К. Сэв: Пер. с франц. – Москва : Просвещение, 2009. – 240 с.

142. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

143. Тедески Дж. Основы социальной власти и социального влияния / Дж.Тедески, М. Неслер // Иностранная психология. – Т. 2. – 1994, №2(4). – С. 20-31.

144. Теплов Б.М. Избранные труды [Текст] : [в 2 т.] / Борис Михайлович Теплов // [ред.-сост. Н.С. Лейтес]. – Т. 1. – Москва : Педагогика, 1985. – 325 с.

145. Тихонова Н. Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике / Н. Е. Тихонова. – Москва РОССПЭН, 1999. – 320 с.

146. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології О. М. Ткаченко. – Київ: Вища школа, 1999. – 220 с.

147. Франкл В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – 2018. – Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.koob.ru/frankl_viktor/psihoterapia_na_praktike.

148. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; Москва: Смысл, 2003. – 860 с.

149. Хижный Э.К. Новая модель занятости и становление глобального рынка труда / Э. К. Хижный // Нестандартные формы занятости в промышленно развитых странах: Пробл.-тематический сб. / ИНИОН РАН. – Москва, 1999. – С. 8-60.

150. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / Марина Александровна Холодная / [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

151. Царахова Н. В. Девиации в субкультуре современной российской молодежи / Н. В. Царахова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – Вып. 2 (158). – С. 233–238.

152. Циба В. Т. Соціалізація особистості: виховання характеру / В. Т. Циба // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матер. Міжнар. наук. конф. – Т. 3. – Київ : Міленіум, 2002. – С. 226-230.

153. Чиренко Н. В. Почуття власної гідності : критерії та показники / Н. В. Чиренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вып. 12. – Ін.-т проблем виховання. – Київ, 2008. – С. 115-119.

154. Шабанов Л. В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность / Л. В. Шабанов. – Томск: Томский гос. ун-т, 2005. – 399 с.

155. Шабанова М. Социология свободы: Трансформирующееся общество / М. Шабанова. – Москва Московский общественный научный фонд, 2000. – 314 с.

156. Шевчук А.В. О будущем труда и будущем без труда / А.В. Шевчук // Экономическая социология. – 2005. – Т.6. – № 3. – С. 11-24.

157. Эльконин Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

158. .Юнг К. Психологические типы / Карл-Густав Юнг / [пер. с нем.]. – Минск : ООО “Попурри”, 1998. – 656 с.

159. Яacobсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. / С. Г. Яacobсон. – Москва : Педагогика, 1984. – 143 с.

160. Яцюк Н. О. Психологічний аналіз механізмів моральної саморегуляції / Н. О. Яцюк // Психологія : реальність і перспективи. – 2015. – Вып. 5. – С. 155-162.

161. Aquilanti T.M., Leroux J. An integrated model of outplacement counseling // *Journal of Employment Counseling*. 1999. Vol. 36. № 4. P. 177-192.
162. Aloise-Young P. The development of self-presentation: self-promotion in 6- to 10-year-old children / P. Aloise-Young // *Social cognition*. – 1993. – Vol. 11, № 2. – P. 201-222.
163. Arthur M.B. The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry / M.B. Arthur // *Journal of Organizational Behavior*. – 1994. – Vol. 15. – P. 295-306.
164. Banerjee R. Children's understanding of self-presentational display rules: association with mental-state understanding / R. Banerjee, N. Yuill // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1999. – Vol.17, № 2. – P. 111-124.
165. Barclay P. Partner choice creates competitive altruism in humans / P. Barclay, R. Willer // *Proc Biol Sci*. – 2007 Mar 7; 274(1610) P. 749–753.
166. Botto S. V. Sensitivity to the evaluation of others emerges by 24 months // S. V. Botto, P. Rochat // *Developmental Psychology*, 2018. – 54(9), P. 1723–1734.
167. Bryan C. J. “Helping” ver-sus “being a helper”: Invoking the self to increase helping in young children / C. J Bryan, A. Master, G. M. Walton // *Developmental Science*, 2014. – 16 (6). – P. 952-995.
168. Carlston D.E. Associated systems theory : A systematic approach to the cognitive representation of persons and events / D.E. Carlston // [in R.S. Wyer (Ed.) *Advances in Social Cognition*]. – Vol. 7 : *Associated Systems Theory*. – 1994. – Hillsdale, N-Y : Erlbaum – P. 1–78.
169. Crick N. A review and reformulation of Social information-processing mechanisms in children social adjustment / N. Crick, K. Dodge // *Psychological Bulletin*. – 1994. – Vol.115, №1. – P.74-101.
170. Crick N. Children's perceptions of their peer experiences : Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance / N. Crick, G. Ladd // *Developmental Psychology*,1993. – Vol. 29, №2. – P. 244-254/
171. Dahl A. Domain differences in early social interactions / A. Dahl, J. J. Campos // *Child. Development*. – 2013. – Vol. 84. – P. 817–825.

172. Darity W.Jr. Social psychology, unemployment and macroeconomics / W.Jr. Darity, A.H. Goldsmith // *Journal of Economic Perspectives*. – 1996. –Vol.10. №1. – P. 121-140.

173. Darity W.Jr. Unemployment, social psychology, and unemployment hysteresis / W. Jr. Darity, A. H. Goldsmith // *Journal of Post Keynesian Economics*. – 1993. –Vol.16. – №1. P. 55-73.

174. Dooley D. Personal and aggregate unemployment and psychological symptoms / D.Dooley, R.Catalano , K. Rook // *Journal of Social Issues*. – 1988. Vol.44. – №4. P. 107-123.

175. Eby L.T. Job loss as career growth: Responses to involuntary career transitions / L. T. Eby, K. Buch // *Career Development Quarterly*. – 1995. – Vol.44. – №1.

176. Elder G. H. Economic stress in lives: developmental perspectives / G. H. Elder, A. Caspi // *Journal of Social Issues*. –1988. – Vol.44. –№4. – P. 25-45.

177. Engelmann J.M. Young children care more about their reputations with ingroup members and potential reciprocators / J.M.Engelmann H. Over, E. Herrmann, M. Tomasello // *Developmental Science* 2013. – 16(6): P. 952-958.

178. Engelmann J.M. Chimpanzees trust conspecifics to engage in low Acost reciprocity / J. M. Engelmann, E. Herrmann, M. Tomasello // *Proc Biol Sci*. – 2015 Feb 22;282(1801):20142803. doi: 10.1098/rspb.2014.2803

179. Engelmann J. M. The influence of reputational concerns on children's prosociality / J. M. Engelmann, D. J. Rapp // *Current Opinion in Psychology* – 2018, 20: P. 92–95.

180. English vocabulary. Electronic resource. Access mode : <http://www.multitran.ru>.

181. Feather N.T. Expectancy-value theory and unemployment effects / N. T. Feather // *Journal of Occupational & Organizational psychology*. – 1992. – Vol.65. –№4. – P. 315-340.

182. Feather N.T. The effects of unemployment on work values and motivation / N. T Feather // *Work motivation* / Ed. by U. Kleinbeck, et al. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., 1990. P. 201-229.

183. Fiske S.T., Taylor S.E. *Social Cognition* [Text] / S.T. Fiske, S.E. Taylor. – New York : McGraw-Hill. – 1991. – 156 p.

184. Fryer D. Psychological of material deprivation: why does unemployment have mental health consequences? / D. Fryer // *Understanding unemployment: new perspectives on active labour market policies* / Ed. by E. McLaughlin. L.: Routledge, 1992. P. 103-125.

185. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / Howard Ear Gardner. – N-Y. : Basic Books. – 1993. – 463 p.

186. Gottfredson M. Holland's contributions to vocational psychology: a review and evaluation / M. Gottfredson, L. John // *Journal of Vocational Behavior*. 1999. Vol.55. №1. P. 15-40.

187. Hepach R. Young Children Sympathize Less in Response to Unjustified Emotional Distress / R. Hepach, A. Vaish, M. Tomasello // *Develop. Psychology*. – 2013. – Vol. 49. – No. 6. – P.1132–1138.

188. Hilton J.L. Stereotypes [Text] / J.L. Hilton, W. von Hippel. – *Annu : Rev. Psychol.* – 1996. – Vol. 47. – P. 237–271.

189. Fu G. Young children with a positive reputation to maintain are less likely to cheat // G. Fu, G. D. Heyman, M. Qian, T Guo, K. Lee // *Dev. Sci.* – 2016 Mar;19(2): P. 275-283. doi: 10.1111/desc.12304.

190. Herrmann E. Children engage in competitive altruism / E. Herrmann, J. M. Engelmann, M. Tomasello // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2019. – P. 176–189.

191. Jahoda M. Economic recession and mental health: some conceptual issues / M. Jahoda // *Journal of Social Issues*. 1988. Vol.44. №4. P. 13-23.

192. Jahoda M. Reflections on Mariental and after / M. Jahoda // *Journal of Occupational & Organizational psychology*. – 1992. – Vol.65. – №4. – P. 355-358.

193. Jahoda M. Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research / M. Jahoda // *American Psychologist*. 1981. – Vol. 36. – №2. – P. 184-191.

194. Jones E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation / E. E. Jones, T.S. Pittman // *Psychological and Social Psychology Bulletin*. – 1981. – Vol.4, № 1. – P.200-206.

195. Kanfer R. Job search and employment: a personality-motivational analysis and meta-analytic review / R. Kanfer, C.R. Wanberg, T. M. Kantowitz // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Vol. 86. – №5. – P. 837-855.

196. Kihlstrom J.F. Social Intelligence [Electronic resource] / J. F. Kihlstrom, N. Cantor. – Access mode : http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm
197. Latack J. C. After the ax falls: job loss and career transition / J. C. Latack, J. Doizer // *Academy of Management Review*. – 1986. – Vol.11. – №2. P. 375-392.
198. Leary M., Kowalski R. Impression Management: a literature review and two-component model / M. Leary, R. Kowalski // *Psychological Bulletin*. – 1990. – Vol. 107, № 1. – P.34-47.
199. Leimgruber K. L. Young children are more generous when others are aware of their actions / K. L. Leimgruber, A. Shaw, L.R. Santos, K. R. Olson. // *PLoS One*. 012;7(10):e48292. doi: 10.1371/journal.pone.0048292. Epub 2012 Oct 31.
200. Liszkowski U. Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others / U. Liszkowski, M. Carpenter, T. Striano, M. Tomasello // *Journal of Cognition and Develop.* – 2006. – Vol. 7 (2). – P. 173–187.
201. Maslow A. H. Our maligned animal nature. *Jour. of Psychol* / A.H. Maslow – 1949, P. 28, 273–278.
202. Milinski M. Reputation, a universal currency for human social interactions / M. Milinski // *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. – 2016 Feb 5; P. 371(1687): 20150100. doi: 10.1098/rstb.2015.0100.
203. Nichols S. The role of social understanding and empathic disposition in young children’s responsiveness to distress in parents and peers / S. R. Nichols, M. Svetlova, C. A. Brownell // *Cognition, Brain, & Behavior*. – 2009. – Vol. 4. – P. 449–478.
204. Over H. The influence of group membership on young children’s prosocial behaviour / H. Over // *Current Opinion in Psychology*. – P. 17-20.
205. Osipow S. H. Career issues through the life span / S. H. Osipow // *Psychology and work: Productivity, Change, and Employment*. Washington: APA, 1989. P. 141-168.
206. Rapp D. J. Young Children’s Reputational Strategies in a Peer / D. J. Rapp // *Group Context* 2019 – Vol. 55, No. 2, 329–336.
207. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80’s / C. R. Rogers. – N.-Y. : Columbus, 1983. – 122 p.

208. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye* / J.D. Salinger. – OCR & Spellcheck : Aerius, 2003. – 91 p.

209. Schlenker B. *Self-identification: toward an integration of the private and public self / Public self and private self* / R. Baumeister (Ed.). – New York: Springer-Verlag, 1986. – P. 21-62.

210. Selman R., Lavin D. Brion-Meisels S. “Troubled children’s use of self-reflection” // *Social-cognitive development in Context/Serafica F.(Ed).* – Methuen, London, 1982. – P.52-68.

211. Silver I. *Pint-sized public relations: Developing reputation management* / I. Silver, A. Shaw // *Trends in Cognitive Science.* – 2018. – 22. – P. 277-279.

212. Svetlova M. *Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping* / M. Svetlova, S. Nichols, C. Brownell // *Child. Develop.* – 2010. – Vol. 81 (6). – P. 1814–1827.

213. Super D. E. *Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model* / D.E Super, W.L. Osborne, D.J.Walsh, S. D. Brown, S.G. Niles // *Journal of Counseling & Development.* –1992. –Vol.71. – №1. –P. 74-80.

214. Sternberg R.J. *Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication* / R.J. Sternberg, H.G. Smith // *Social Cognition.* – 1985. – № 3. – P. 168–192.

215. *The psychological and social consequences of unemployment. Report prepared by the study group of the 1984/1985 coordinated research programme.* Strasbourg, 1987.

216. Vonnegut K. *Slaughterhouse-Five or The Children’s Crusade: A Duty-Dance with Death* / K.Vonnegut. – N.-Y : Novels, 2006. – 78 p.

217. Wanberg C.R., Watt J.D., Rumsey D.J. *Individuals without job: an empirical study of job-seeking behavior and reemployment* / C.R Wanberg, J.D.Watt, D.J.Rumsey // *Journal of Applied Psychology.* 1996. Vol.81. №1. P. 76-87

218. Warr P. *Work, unemployment, and mental health* / P. Warr Oxford: Oxford university press, 1987. 361 p.

219. Warneken F. *Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20–Month–Olds* / F. Warneken, M. Tomasello // *Develop. Psychology.* – 2008. – Vol. 44, No. 6. – P. 1785–1788.

220. Warneken F. Parental Presence and Encouragement Do Not Influence Helping in Young Children / F. Warneken, M. Tomasello // *Infancy*, 2013. – Vol. 18 (3). – P. 345–368.

221. Watling D. Children's differentiation between ingratiation and self-promotion / D. Watling, R. Banerjee : DOI:10.1111/j.1467-9507.2007.00406.x

222. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion / B. Weiner // *Psychological Review*. – 1985. – Vol.92. – №4. – P. 548-573.

Наукове видання

ОСОБИСТІТЬ У КОНТЕКСТІ МОРАЛЬНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 10.12.2018. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 12 Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.