

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

БОРКО Назар Романович

**Передумови і чинники особистісного зростання
майбутнього соціального працівника/Preconditions and
factors of personal growth of future social worker**

спеціальність: 8.13010201 – Соціальна робота
магістерська програма – Соціальна робота
Магістерська робота

Виконав студент групи СРм-21
Н.Р. Борко

Науковий керівник:
к.пс.н., доцент Т.Л. Надвинична

Магістерську дипломну роботу
допущено до захисту:

«___» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ **А. В. Фурман**

ТЕРНОПІЛЬ-2017

РЕЗІЮМЕ

Дипломна робота містить 122 сторінки, 3 таблиці, список використаних джерел із 96 найменувань.

Мета роботи – аналіз та обґрунтування передумов і чинників особистісного зростання студента-майбутнього соціального працівника за умов впровадження освітньої моделі підготовки фахівців соціогуманітарного профілю.

Об'єктом дослідження є навчально-професійна діяльність студентів-майбутніх соціальних працівників, а його **предметом** – передумови і чинники їх особистісного зростання.

Одержані висновки та їх новизна: з теоретико-методологічних позицій обґрунтовано основні підходи до вивчення особистості студента-майбутнього соціального працівника, проаналізовано передумови і чинники його особистісного зростання та емпірично доведено, що впроваджувана авторська освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю, котра створена й успішно апробована в останнє десятиріччя на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ сприяє цьому процесу.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, особистісне зростання, фахове зростання, умови навчання у ВНЗ, освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю.

RESUME

Thesis contains 122 pages, 3 tables, list of references with 96 titles.

Purpose – analysis and justification of the assumptions and factors personal growth of the student-future social worker in case of implementing the educational model of training specialists socio-humanitarian profile.

Object is teaching and professional activities of students of the future social pratsivnykyiv, and its **subject** – preconditions and factors of personal growth.

The resulting conclusions and their novelty: from theoretical and methodological position reasonably basic approaches to the study of individual student-future social worker, analyzes preconditions and factors of his personal growth and empirically proved that introduced the author's educational model of training specialists socio-humanitarian profile, which is created and successfully tested in the last decade in the department of psychology and social work TNEU contributes to this process.

Keywords: identity, personal development, personal growth, professional growth, learning environment in higher education, the educational model of training specialists socio-humanitarian profile.

АНОТАЦІЯ

Борко Назар Романович. Передумови і чинники особистісного зростання майбутнього соціального працівника - Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 8.13010201 - «Соціальна робота». - Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. - Тернопіль, 2017.

У дипломній роботі здійснено комплексне дослідження передумов і чинників особистісного зростання майбутнього соціального працівника. Зокрема, з теоретико-методологічних позицій обґрунтовано основні підходи до вивчення особистості студента, що навчається за спеціальністю «Соціальна робота», проаналізовано передумови і чинники його особистісного зростання та теоретично й експериментально доведено, що впроваджувана авторська освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю (А. В. Фурмана), котра створена й успішно апробована в останнє десятиріччя на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ сприяють цьому процесу.

ANNOTATION

Borko Nazar. Background factors and personal development of future social worker - Manuscript.

Research on education and qualification of Master of specialty 8.13010201 - "Social work". - Ternopil National Economic University. Faculty of Law. -Ternopil, 2017.

In the thesis work complex research background and personal growth factors of the future social worker. In particular, theoretical and methodological position reasonably basic approaches to the study of individual student enrolled in the specialty "Social work", analyzes preconditions and factors of his personal growth and theoretically and experimentally proved that introduced the author's educational model of training specialists socio-humanitarian profile, which is created and successfully tested in the last decade in the department of psychology and social work TNEU contribute to this process.

ПЛАН

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. Особистість як об'єкт психологічного дослідження

- 1.1. Критичний аналіз зарубіжних теорій особистості.
- 1.2. Метатеоретичний аналіз вітчизняних концепцій особистості.

Висновки до першого розділу

1. РОЗДІЛ 2. Передумови і чинники особистісного зростання майбутнього соціального працівника.

2.1. Методологічні підходи до визначення поняття особистісного зростання.

2.2. Передумови та чинники особистісного зростання студента в процесі професійного навчання.

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження передумов і чинників особистісного зростання майбутнього соціального працівника.

3.1. Система методів дослідження передумов і чинників особистісного зростання студента-майбутнього соціального працівника.

3.2. Емпірична ефективність системи методів дослідження передумов і чинників особистісного зростання студента, що здобуває фах соціального працівника.

Висновки до третього розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність теми. Наша країна знаходиться на складному шляху реформування усіх сфер життєдіяльності. Прогресивні, інноваційні ідеї стають стають невід'ємною складовою суспільного розвитку в цілому та освіти зокрема. Стрімке збагачення наук новими знаннями, формування новітніх тенденцій активно впроваджуються у її динамічну систему.

Гуманістична й антропологічна спрямованість, яка нині проголошена пріоритетом у цій галузі, сприяє підвищенню вимог до рівня професійної підготовки студентів, а розвиток системи освіти в цілому прагне до диференціації навчання на основі особистісних якостей молоді.

Враховуючи, що однією з найбільш значимих ознак професії соціального працівника є доволі специфічний інструмент діяльності – власна особистість, а умовою успішної професійної діяльності – постійне особистісне зростання, зараз як ніколи раніше актуальною стає проблема підготовки фахівця як цілісної гармонійної особистості, яка здатна і прагне не лише до професійного, але й до особистісного розвитку, зорієнтована на саморозвиток і самореалізацію.

Зауважимо, що поняття особистості та ціле коло питань, які супроводжують дослідження даної проблематики, завжди знаходилося у центрі уваги представників різноманітних наукових напрямків – філософії, психології, соціології, політології, економіки тощо. Що ж стосується терміну “особистісний розвиток”, то вперше він був використаний представником гуманістичної психології К. Роджерсом для позначення змісту іншого поняття – «повнофункціональність» та розглядався автором та його послідовниками (А.Масловим, Г.Олпортом, К.Юнгом та іншими) у контексті вивчення освітніх впливів на процес самоактуалізації та саморозвитку, а відтак і на особистісне зростання людини. Нині у руслі зазначеної проблематики працює багато зарубіжних (К.Клакхон, І.Кон, В.Отрут та ін.) та вітчизняних вчених (Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, Б.Братусь, Л.Виготський, Ж.Вірна, Г.Костюк, О.Кульчицький, О.Леонтєв, В.Мицько, В.Моргун, М.Рокич, С.Рубінштейн,

К.Платонов, Н.Пов'якель, А.Фурман, О. Фурман, Б.Цуканов, О.Шаюк, М. Яницький та ін.).

Незважаючи на такий доволі значний обсяг теоретичної та прикладної розробки проблематики особистісного зростання людини, досі є багато питань, які потребують детального аналізу та дослідження. Насамперед, це пов'язане із уточненням категоріального ладу, а саме чітке розмежування та узагальнення понять «особистісний розвиток» і «особистісне зростання», визначення умов й чинників, що стимулюють чи, навпаки, ускладнюють цей процес та з'ясування, як освітній простір ВНЗ впливає на особистість майбутнього фахівця.

Мета роботи – аналіз та обґрунтування передумов і чинників особистісного зростання студента-майбутнього соціального працівника за умов впровадження освітньої моделі підготовки фахівців соціогуманітарного профілю.

Об'єктом дослідження є навчально-професійна діяльність студентів-майбутніх соціальних працівників, а його **предметом** – передумови і чинники їх особистісного зростання.

Завдання дослідження:

- 1) з теоретико-методологічних позицій дослідити основні підходи до вивчення особистості студента-майбутнього соціального працівника;
- 2) проаналізувати передумови і чинники особистісного зростання студента, який опановує фах соціального працівника;
- 3) дослідити та емпірично довести ефективність системи методів дослідження передумов і чинників особистісного зростання майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах навчання у ВНЗ.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів дослідження, а саме: *теоретичні методи*: теоретичний аналіз і синтез наукової літератури, систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних; *емпіричні*: для вивчення динаміки особистісного розвитку та отримання інформації щодо відмінностей, які притаманні представникам різних навчальних курсів, нами були застосовані наступні методики: тест-опитувальник мотивації афіліації

(ТМА) А.Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміновим); методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості (СЖО) Д.О. Леонтьєва; тест В.Павлова «Готовність до саморозвитку»; авторська методика А. В. Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя».

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

1. З теоретико-методологічних позицій визначено та обґрунтовано передумови і чинники особистісного зростання студента, який опановує фах соціального працівника;

2. Проаналізовано й узагальнено основні поняття (особистість, особистісний розвиток, особистісне зростання, професійне зростання), що розкривають онтологію, специфіку та особливості особистісного зростання студента-майбутнього соціального працівника.

3. Теоретично й експериментально доведено, що впроваджувана авторська *освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю*, котра створена й успішно апробована в останнє десятиріччя на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ сприяє особистісному зростанню майбутнього соціального працівника.

Практична значущість дослідження:

Визначено та обґрунтовано передумови і чинники особистісного зростання студентів-соціальних працівників в період їх навчання у ВНЗ (I – IV курс), що відображає динаміку цього процесу. Дані, отримані під час емпіричного дослідження, доводять ефективність впроваджуваної авторської освітньої моделі підготовки фахівців соціогуманітарного профілю та можуть бути використані для розробки програмово-методичного інструментарію для студентів, що навчаються за спеціальністю «Соціальна робота», проведення консультативної та психокорекційної роботи фахівцями психологічної служби ВНЗ різних рівнів акредитації..

Впровадження результатів дослідження. Дослідження здійснювалося на базі лабораторії психологічної служби Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 125 студентів 1 – 4 курсів юридичного факультету (спеціальність

«Соціальна робота»).

Структура і об'єм роботи. Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків і списку літератури, що нараховує 96 найменувань. Робота ілюстрована таблицями та схемами.

РОЗДІЛ 1. Особистість як об'єкт психологічного дослідження

1. 1. Критичний аналіз зарубіжних теорій особистості.

Теорія особистості – це низка гіпотез чи припущень про природу і механізми розвитку особистості, які намагаються не лише пояснити, а й передбачити поведінку людини. Незважаючи на величезну кількість напрямів та позицій науковців, у сучасній психології виділяють принаймні вісім основних підходів до вивчення особистості, кожен з яких підтверджений теорією, яка дає можливість побудувати одну або кілька моделей, що відображають структуру та властивості особистості та володіє власними методами дослідження. Всі вони концептуально різняться, але мають одну спільну думку щодо того, що особистість – багатовимірна і багаторівнева система психологічних характеристик, які забезпечують індивідуальну своєрідність, тимчасову і ситуативну стійкість поведінки людини.

Розглянемо кожен підхід більш докладно. *Психодинамічна теорія особистості* [58]. Для того, щоб зрозуміти її сутність, необхідно звернутися до основ теорії особистості її засновника З. Фрейда. Згідно із теорією психоаналізу думки, почуття і поведінка людини детерміновані несвідомими психічними процесами. Відтак дослідник порівнював особистість людини з айсбергом: верхівкою якого є свідомість, основну ж частину, розташовану під водою, складає несвідоме.

Головним джерелом розвитку особистості є вроджені біологічні фактори (інстинкти), а точніше, загальна біологічна енергія – лібідо (від лат. Libido - потяг, бажання). Ця енергія спрямована, по-перше, на продовження роду (сексуальний потяг) і, по-друге, на руйнування (агресивний потяг). Особистість формується протягом перших шести років життя та складається з трьох головних компонентів [77]:

1) «ід» (воно) – резервуар несвідомої енергії, так званого лібідо. Він включає базальні інстинкти, бажання і імпульси, з якими люди народжуються, а саме: - ерос – інстинкт задоволення й сексу і танатос – інстинкт смерті, який може мотивувати агресію або деструктивність по відношенню до себе або

іншим. «Воно» шукає негайного задоволення, незважаючи на соціальні норми або права і почуття інших та діє згідно з принципом задоволення;

2) «его» (я) – свідомість, яка весь час шукає шляхи задоволення інстинктів з урахуванням суспільних норм і правил. «Я» знаходить компроміси між нерозумними вимогами «ід» та вимогами оточуючої реальності. «Его» намагається задовольнити потреби, захистивши при цьому людину від фізичного та емоційного виснаження, що може бути наслідком усвідомлення, відтак цей компонент може порівнюватися з «виконавчою владою» особистості;

3) «суперего» - компонент, який розвивається в процесі соціального виховання як результат інтерналізації батьківських і соціальних цінностей. З.Фройд використовує для опису цього процесу термін «інтроекція», що включає цінності, такі як «треба» і «не можна». Іншими совами це наша совість, що діє на основі морального принципу. Порушення його норм призводить до почуття провини.

Ід, его і суперего знаходяться в постійній боротьбі за психічну енергію через обмежений обсяг лібідо. Сильні конфлікти можуть привести людину до психологічних проблем, захворювань. Для зняття напруженості цих конфліктів особистість виробляє спеціальні «захисні механізми», які функціонують несвідомо і приховують справжній зміст мотивів поведінки та покликані долати почуття тривоги і провини. Механізми захисту – несвідома психологічна тактика, яка допомагає захистити людину від руйнівних емоцій. Серед них Фройд виокремлює наступні: витіснення, проекція, інтелектуалізація, раціоналізація, заперечення, сублимація та ін. Основною загрозою, яка може зруйнувати захисні механізми та досягти свідомості є невротична тривога.

Домінує у структурі особистості несвідоме. Сексуальні та агресивні потяги, що становлять основну частину лібідо, людиною не усвідомлюються. З. Фройд стверджував, що особистість не має ніякої свободи волі. Поведінка людини повністю детерміновано його сексуальними й агресивними мотивами, які він називав ід (воно). Що стосується внутрішнього світу особистості, то в рамках даного підходу він повністю суб'єктивний. Людина перебуває в полоні

власного внутрішнього світу, справжній зміст мотиву приховано за «фасадом» поведінки. І тільки описки, обмовки, сновидіння, а також спеціальні методи можуть дати більш-менш точну інформацію про особу людини. Основні психологічні властивості окремих «елементів» особистості часто називають рисами характеру [77]. Ці властивості формуються у людини в ранньому дитинстві.

Потреби ід, еґо і суперєґо частіше всього перебувають у стані конфронтації, внаслідок чого виникають інтрапсихічні, або психодинамічні, конфлікти. Фройд вважав, що число цих конфліктів, їх природа і способи вирішення надають «форми» особистості і визначають багато аспектів її поведінки.

На думку автора, у нормі, адаптивна поведінка пов'язується з малою кількістю конфліктів або з їх ефективним вирішенням. Численні, важкі або погано керовані конфлікти призводять до відхилення рис особистості або до психічних розладів.

Таким чином, в рамках психодинамічної теорії особистість є система сексуальних і агресивних мотивів, з одного боку, і захисних механізмів – з іншого, а структура особистості є індивідуально визначеним співвідношенням окремих властивостей, блоків (інстанцій) і захисних механізмів.

Відтак, у теорії особистості З. Фройда містяться як деякі продуктивні наукові положення, насамперед, ті що стосуються складності, багатоплановості структури особистості, свідомого і несвідомого, наявності внутрішніх суперечностей тощо, так і доволі суперечливі погляди на саму особистісну природу людини, яку нині критикують не лише його опоненти, а й учні. Так, найбільшій критиці зазнали погляди на мотивацію людської поведінки природженими інстинктивними потребами (сексуальними, руйнівними) та фатальним антагонізмом між свідомим і несвідомим, між індивідом і суспільством.

Усі ці суперечності викликали у науковому світі доволі великий резонанс і спровокували потребу у так званій «соціалізації» фройдівської теорії, що й було зреалізовано неофрейдистами, які започаткували новий напрямок досліджень, а

саме *аналітичну теорію особистості* [58]. Хоча її засновник К. Юнг і був учнем З. Фрейда, він не поділяв поглядів свого вчителя на пансексуалізм як рушійну силу поведінки людини. Так, головним джерелом розвитку особистості Юнг вважав вроджені психологічні чинники, які людина отримує у спадок від предків у вигляді готових первинних ідей – «архетипів». Деякі з них універсальні (наприклад ідеї Бога, добра і зла, і притаманні всім народам тощо), інші ж – культурно- та індивідуально-специфічні. Вчений припускав, що архетипи відображаються в сновидіннях, фантазіях і нерідко зустрічаються у вигляді символів, що використовуються в мистецтві, літературі, архітектурі та релігії [94]. Сенс життя кожної людини – наповнити вроджені архетипи конкретним змістом.

На думку К. Юнга, особистість формується протягом усього життя, а психіка має три рівні:

- свідомість (індивідуальне свідоме) – структура, що слугує основою самосвідомості і включає ті думки, почуття, спогади і відчуття, завдяки яким ми усвідомлюємо себе, регулюємо свою свідому діяльність. Цілісність особистості досягається за рахунок дії архетипу «самість». Головна мета цього архетипу – «індивідуація» людини, організація, координація, інтеграція всіх структур психіки в єдине ціле і створення унікальності, неповторності життя;

- індивідуальне несвідоме – сукупність «комплексів», або емоційно заряджених думок і почуттів, витіснених зі свідомості. Прикладом комплексу може бути «комплекс влади», коли людина всю свою психічну енергію витрачає на діяльність, безпосередньо чи опосередковано пов'язану з прагненням до влади, не усвідомлюючи цього;

- колективне несвідоме – основна структура особистості, в якій зосереджений весь культурно-історичний досвід людства, представлений у психіці людини у вигляді успадкованих архетипів.

У структурі особистості домінує останнє, яке утворюється із слідів пам'яті, що залишається від усього минулого людства і впливає на особистість людини, визначає її поведінку з моменту народження. Свобода волі особистості

обмежена. Поведінка людини фактично підпорядкована його вродженим архетипам, або колективному несвідомому. Внутрішній світ людини, в рамках даної теорії, повністю суб'єктивний. Розкрити його особистість здатна тільки через свої сновидіння і ставлення до символів культури і мистецтва. Справжній зміст особистості приховано від стороннього спостерігача. Основними елементами особистості є психологічні властивості окремих реалізованих архетипів даної людини. Ці властивості також часто називають рисами характеру [93].

Отож, на відміну від психоаналізу, прихильники аналітичної теорії стверджували, що типологія особистості визначається не життєвими обставинами, а природженими властивостями, в основі яких лежить спрямованість людини на себе або на зовнішнє.

Ще одним відомим противником біологізаторських ідей З. Фройда був А. Адлер та – засновник *індивідуальної психології*, яка наголошує на виключній ролі вроджених соціальних спонукань у формуванні особистості [2]. Адлер припустив, що кожна людина народжується в беспорядному, залежному стані, який створює відчуття неповноцінності. Це почуття беспорядності, поєднане з природним бажанням стати «корисним» членом суспільства, є провідним стимулом у розвитку особистості. Дослідник пояснював цей процес природним прагненням до переваги, під яким розумів прагнення до самореалізації, а не тільки бажання бути кращим за інших. При цьому якщо почуття неповноцінності дуже сильні, то вони призводять до компенсації, навіть гіперкомпенсації і провокують виникнення «комплексу неповноцінності». Невроз розвивається в тому випадку, якщо людина зазнає невдачі при подоланні зазначеного комплексу.

Гуманістична теорія особистості представлена двома основними напрямками. Перший, «клінічний», заснований американським дослідником К. Роджерсом [61], другий, «мотиваційний», його співвітчизником А. Маслоу [41]. Принциповим положенням теорії К. Роджерса є твердження про те, що у психіці людини існує провідна вроджена тенденція до самоактуалізації, яка початково містить потенційні властивості особистості людини та прагнення

стати компетентною і здібною настільки, наскільки це можливо для неї біологічно. Центральним ядром особистості при цьому є самооцінка як уявлення людини про себе та Я-концепція, що народжується у взаємодії з іншими. Відтак основна мета життєдіяльності, важлива умова психічної цілісності та психічного здоров'я – здатність до гнучкої самооцінки, уміння завдяки досвіду переоцінити систему цінностей, що виникла раніше.

А. Маслоу досліджував проблеми особистісного росту і розвитку та виділив два основних типи потреб, що лежать в основі розвитку особистості: «дефіцитарні», які зникають після їх задоволення і «зростаючі», які, навпаки, тільки посилюються після їх реалізації. Всього, за Маслоу, існує п'ять рівнів мотивації, які утворюють знану у науковому світі «потребову піраміду»: - фізіологічні потреби (їжа, сон, задоволення сексуальних потреб тощо); - потреба в безпеці; - потреба в приналежності, любові і прихильності, що відображають потреби однієї людини в інших; - потреба у визнанні та оцінці (компетенції, гідність тощо); потреба в самоактуалізації. Потреби перших двох рівнів належать до дефіцитарних, третій рівень вважається проміжним, на четвертому та п'ятому рівнях розміщені зростаючі потреби. На відміну від К. Роджерса, А. Маслоу вважав, що мотивація людини розвивається поступально: рух на більш високий рівень можливий лише за мови, якщо задоволені (хоча б частково) потреби нижчого рівня. Іншими словами, якщо людина голодна і у нього немає даху над головою, то їй буде важко створити сім'ю і тим більше відчувати повагу до себе або займатися творчістю. І хоча найважливішою залишається потреба в самоактуалізації все ж жоден з нас не може стати настільки самоактуалізованим, щоб позбутися всіх потреб та вичерпати мотиви. На думку науковця, «психологічно здоровою особистістю» [40] може вважатися лише та людина, яка досягла п'ятого рівня.

Незважаючи на деякі відмінності між вищеозначеними підходами, їх об'єднує багато спільного:

- основним джерелом розвитку особистості представники обох напрямків вважають вроджені тенденції до самоактуалізації, а сам особистісний розвиток – розгортанням вроджених тенденцій;

- на думку гуманістів, вирішального вікового періоду не існує – особистість формується і розвивається протягом всього життя, проте у цьому процесі визначальними є ранні періоди життя (дитинство і юнацтво);

- в особистості домінують раціональні процеси, де несвідоме виникає лише тимчасово, коли з тих чи інших причин блокується процес самоактуалізації;

- особистість володіє повною свободою волі (людина усвідомлює себе, свої вчинки, будує плани, шукає смисли життя) а відтак є творцем власної особистості та долі;

- внутрішній світ людини повною мірою доступний лише їй самій. Її думки, почуття і емоції не є прямим відображенням дійсності. Кожна особистість інтерпретує реальність у відповідності зі своїм суб'єктивним сприйняттям, а основу її дій складає суб'єктивне сприйняття і суб'єктивні переживання. Відтак лише суб'єктивний досвід є ключем до розуміння поведінки конкретної людини.

У гуманістичної моделі особистості основними концептуальними «одиницями» виступають:

1) «реальне Я» - сукупність думок, почуттів і переживань «тут і зараз» [61];

2) «ідеальне Я» - сукупність думок, почуттів і переживань, які людина хотіла б мати для реалізації свого особистісного потенціалу.

3) потреби в самоактуалізації - вроджені потреби, що визначають ріст і розвиток особистості [41].

Цілісну особистість характеризує:

- ефективне сприйняття реальності і комфортніше ставлення до неї;
- прийняття себе, інших, природи;
- спонтанність, простота і природність поведінки;
- центрованість на виконанні завдання, а не на собі;
- автономність, незалежність від культури і середовища;
- міжособистісність і досвід зовнішніх станів;
- демократична структура характеру;

- здатність до розрізнення засобів і цілей, добра і зла тощо.

Таким чином, в рамках гуманістичного підходу, особистість – це внутрішній світ людського «Я» як результат самоактуалізації, а структура особистості – індивідуальне співвідношення «реального Я» і «ідеального Я», а також індивідуальний рівень розвитку потреб у самоактуалізації.

Когнітивна теорія особистості. Хоча цей напрям і близький до попереднього, але все ж його вирізняє декілька істотних відмінностей. Його основоположником вважається американський психолог Дж. Келлі, на думку якого, єдине, що людина хоче знати в житті – це те, що з нею сталося тепер і що з нею може відбутися в майбутньому. Головним джерелом розвитку особистості при цьому є довкілля та соціальне оточення, а також особливості пізнавальних (когнітивних) процесів [26, с. 121]. Подібно до психодинамічного підходу, науковці-когнітивісти звертаються до неявних, прихованих причин проблем і так само як біхевіористи – до дезадаптивних поведінкових стереотипів. Але, на відміну від них, основна увага дослідників прикута не до динаміки основних психічних сил і переживань, і не до стимул-реактивних ланцюжків, а до основних (когнітивних) схем мислення, так званих паттернів, або конструктів. Це поняття включає в себе особливості всіх відомих пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення й мови), завдяки яким людина не лише пізнає світ, а й встановлює міжособистісні відносини. Конструкт – своєрідний класифікатор-шаблон нашого сприйняття інших людей і себе, що має «дихотомічну» (двополюсну природу). У кожної людини є своя власна система особистісних конструктів, яка ділиться на два рівні (блоки):

1) блок центральних конструктів, які складають ядро особистості – це приблизно 50-60 основних конструктів, які знаходяться на вершині конструктної системи, тобто в постійному фокусі оперативного свідомості. Ними людина користується найчастіше при взаємодії з іншими людьми;

2) блок периферичних конструктів – це всі інші конструкти, які є суто індивідуальними, а їх кількість може варіюватися від сотень до кількох тисяч.

Цілісні властивості особистості виступають як результат спільного функціонування обох блоків, всіх конструктів. Кожен з нас довільно вибирає

той полюс дихотомічного конструкту, який краще описує подію, тобто має кращу прогностичну цінність. Одні конструкти придатні для опису лише вузького кола подій, в той час як інші мають широкий діапазон використання. У цьому випадку, будь-яка відповідь на зовнішні умови опосередкована внутрішньою організацією психічних процесів та мисленнєвими патернами. Збій цих паттернів, своєю чергою, запускає "негативні пізнавальні схеми", що можна порівняти з помилками програмування та вірусними спотвореннями комп'ютерних програм.

Дружба, любов і загалом нормальні взаємини між людьми можливі лише тоді, коли люди мають подібні конструкти, хоча в цілому конструктна система не є статичним утворенням, а знаходиться в постійному русі під впливом досвіду й соціальних обставин та містить деякі обмеження. Останні звужують свободу волі, але все ж повністю не детермінують її. Згідно когнітивної теорії, особистість – своєрідна система організованих особистісних конструктів, в яких переробляється (сприймається й інтерпретується) особистий досвід людини. Структура особистості в рамках даного підходу розглядається як індивідуально своєрідна ієрархія конструктів.

Прихильники *поведінкової теорії особистості* стверджують, що особистість є продуктом навчання. Вони розподіляються на два основних напрямки: рефлексорний, представлений роботами відомих американських біхевіористів Дж. Уотсона і Б. Скіннера та соціальний, основоположниками якого є американські дослідники А. Бандура і Дж. Роттер [58]. Спільним положенням є ідея про те, що головним джерелом розвитку особистості є довкілля в найширшому розумінні цього слова. Відтак в особистості немає нічого від генетичного або психологічного наслідування, вона сама є продуктом навчання, а її властивості – це узагальнені поведінкові рефлексії і соціальні навички. Згідно біхевіористичного підходу, за допомогою виховних заходів можна сформувати будь-який тип особистості – трудівника чи злочинця, поета чи робітника. Б. Скіннер стверджував що особистість – це сукупність соціальних навичок, сформованих у результаті оперантного (зміненого внаслідок будь-якого моторного акту) навчання. Людина прагне

здійснювати ті операнти, після яких слідує позитивне підкріплення, і уникає тих, за якими слідує покарання. Таким чином, в результаті визначеної системи підкріплень і покарань людина здобуває нові соціальні навички і, відповідно, нові властивості особистості – доброту, чесність, агресивність, альтруїзм тощо.

На думку представників другого напрямку, важливу роль у розвитку особистості відіграють не стільки зовнішні, скільки внутрішні чинники, наприклад очікування, мета, значимість тощо. Так, А. Бандура визначив поведінку людини, детерміновану внутрішніми чинниками, як саморегуляцію, основне завдання якої – забезпечення самоефективності, тобто здійснення тільки тих форм поведінки, які особистість може зреалізувати, спираючись на внутрішні чинники в кожен даний момент. Внутрішні чинники діють за своїми законами і виникають з минулого досвіду в результаті навчання через наслідування. Дж. Роттер, для пояснення поведінки людини, ввів власне поняття «поведінковий потенціал», яке означає міру ймовірності того, яка поведінка буде здійснюватися людиною в даній конкретній ситуації. Хоча біхевіористи вважають, що особистість формується і розвивається протягом всього життя в процесі соціалізації, виховання і навчання, вони так само як і гуманісти визнають, що ранні роки життя є найбільш важливими. У цей час формується основа будь-яких знань, здібностей, в тому числі творчих і духовних. При цьому раціональні та ірраціональні процеси, що керують особистістю, знаходяться у збалансованому стані, а відтак їх протиставлення не має сенсу. Все залежить від типу і складності поведінки.

На відміну від науковців-гуманістів, представники поведінкової теорії наполягають на тому, що людина практично повністю позбавлена свободи волі, а вся її поведінка детерміновано зовнішніми обставинами. Внутрішній світ людини об'єктивний і залежить від зовнішніх факторів, а особистість об'єктивується в поведінкових проявах, а вся наша поведінка і є особистість. При цьому усі поведінкові ознаки піддаються операціоналізації та об'єктивному виміру.

В якості структурних елементів особистості в теорії біхевіоризму виступають рефлексі або соціальні навички. Останні визначаються соціальним

досвідом (научінням) і вимагають підкріплення. Система підкріплень утворює ієрархію, кожен елемент якої є найбільш актуальним у певний період розвитку (наприклад, для дитини спочатку найбільш потужним є харчове підкріплення, потім активнісне (перегляд телевізора, відео тощо), пізніше – маніпулятивне (пограти, помалювати). Останнім виникає соціальне підкріплення (похвалити, обійняти, підбадьорити тощо).

Зауважимо, що якщо в межах рефлексорного напрямку поведінкової теорії фактично заперечується існування певних блоків особистості, то представники соціально-наученневого напрямку вважають виділення таких блоків цілком можливим. У поведінковій моделі виділяють цілу низку блоків, пріоритетним серед яких вважається самоефективність (це т. з. когнітивний конструкт "можу - не можу»). Цей блок детермінує успішність здійснення певної поведінки, або успішність засвоєння нових соціальних навичок. Якщо людина приймає рішення «можу», то вона приступає до виконання певної дії, якщо ж вона каже: «не можу», - то автоматично відмовляється від виконання даної дії або від її засвоєння.

Таким чином, в рамках даного підходу, особистість – це система соціальних навичок і умовних рефлексів, з одного боку, та система внутрішніх чинників: самоефективності, суб'єктивної значущості та доступності, - з іншого. Згідно поведінкової теорії особистості, структура особистості – складно організована ієрархія рефлексів або соціальних навичок, в якій провідну роль відіграють внутрішні блоки самоефективності, суб'єктивної значущості та доступності.

Трансактний аналіз. Засновником данного напрямку вважають Е. Берна, з точки зору котрого взаємодія індивідів має аналізуватися з позицій трьох основних станів "Я": «дитина», «дорослий», «батько». Науковець вважав, що кожна людина має свій життєвий сценарій, модель якого намічається в ранні дитячі роки і у відповідності з яким люди грають в різні ігри, якими заповнена в основному вся їхня життєдіяльність. Основним досягненням концепції Е. Берна, на нашу думку є те, що основною її метою є формування щирої, чесної, доброзичливої особистості [58].

Погоджуючись із З. Фройдом, Е.Берн підтримував ідею трикомпонентної структури особистості. Терміном «Я» («Его») він позначав особистість, але вважав, що воно може виявлятися в кожен момент часу в одному з трьох станів: «дитина» - це джерело спонтанних, архаїчних, неконтрольованих імпульсів, «батько» - педант, "голова", що знає, як треба себе вести і схильний до повчань. «дорослий» - свого роду рахункова машина, що зводить баланс між «хочу» і «треба». У кожній людині ці три сутності живуть одночасно, хоча і проявляються в кожен момент поодиноці. Відтак, зв'язок з фрейдівської тріадою («Я», «Воно» і «Над-Я») є незаперечним. Головна відмінність полягає в тому, що «дитина» в структурі особистості не зводився лише до несвідомих потягів, а є результатом безлічі взаємодій, починаючи з раннього віку, тому в певному сенсі є соціальним продуктом. Така сама відмінність спостерігається і трактуванні інших компонентів структури "Я". Хоча в цілому трансактний аналіз прийнято вважати одним із різновидів психоаналітичної психології.

Грунтовний аналіз вищезначених теорій та напрямків уможливив їх системну оцінку за шістьма основними критеріями (верифікованість, евристична цінність, внутрішня узгодженість, економність, обсяг, функціональна значимість), які раніше виокремили та обґрунтували Хьюолл і Зіглер (таблиця 1.1.) [85].

Таблиця 1. Оцінка основних зарубіжних теорій особистості

Критерії оцінки	Рівень оцінки		
	<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Високий</i>
верифікованість	З.Фройд, А. Адлер, Е. Еріксон, П. Олпорт, Дж. Келлі	А. Маслоу	Б. Скіннер, А. Бандура, К. Роджерс
евристична цінність	П. Олпорт, Дж. Келлі	А. Адлер, А. Маслоу, Е. Еріксон,	З.Фройд, Б. Скіннер, А. Бандура, К. Роджерс
внутрішня узгодженість		З.Фройд, П. Олпорт	А. Адлер, А. Маслоу, Е. Еріксон, Б. Скіннер, А. Бандура, К.

			Роджерс. Келлі	Дж.
економність		З.Фройд	А. Адлер, Маслов, Еріксон, Скіннер, Бандура, Роджерс, Келлі	А. Е. Б. А. К. Дж.
обсяг		А. Маслов, Е. Еріксон, Б. Скіннер, А. Бандура, Дж. Келлі, П. Олпорт.	З.Фройд, Адлер, Роджерс.	А. К.
функціональна значимість		Дж. Келлі, П. Олпорт.	З.Фройд, Роджерс, Маслов, Скіннер.	К. А. Б.

Так, критерій *верифікованості* вимагає, щоб теорія містила концепції, які були б чітко та точно визначені, логічно взаємопов'язані і, найголовніше, можуть бути емпірично дослідженні (наприклад, теорії Б. Скіннера та А. Бандури неодноразово були експериментально перевірені, в результаті чого отримано великий масив інформації, що своєю чергою дало можливість висувати гіпотези в майбутньому, а К. Роджерс сформулював переконливі теоретичні концепції, які уможливили пояснення цілої низки надскладних феноменів, таких як «Я», особистісне зростання, особистісні зміни тощо. Щодо З.Фройда, А. Адлера, Е. Еріксона, П. Олпорта та Дж. Келлі, то незважаючи на те, що їх теорії складаються із глобальних конструкцій, їм дуже важко дати робочі визначення та емпірично довести).

Критерій *евристичної цінності* має стосунок до того, якою мірою пропонована теорія безпосередньо стимулювала дослідницьку діяльність в межах широкої області вивчення особистості. Теорії З.Фройда, Б. Скіннера, А. Бандури та К. Роджерса свого часу сприяли активізації досліджень у суміжних наукових сферах (психотерапії, теорії гендерних досліджень, менеджменту тощо), а напрацювання П. Олпорта та Дж. Келлі, хоча і безсумнівно важливі, але мають доволі низьку евристичну цінність у наш час.

Внутрішня узгодженість передбачає, що пропонована теорія має послідовно та логічно пояснити ті феномени, які вона презентує та обґрунтовує. Цьому критерію повністю відповідають підходи А. Адлера, А. Маслоу, Е. Еріксона, Б. Скіннера, А. Бандури, К. Роджерса та Дж. Келлі. Позиція кожного з перерахованих науковців щодо основних положень природи особистості дала можливість розробити цілу систему теоретичних концепцій, що пояснює поведінку людини найбільш раціонально та зрозуміло. Природа ж теорії З. Фрейда доволі сумнівна, так як дозволяє пояснити значною мірою різні типи поведінки однією і тією ж концепцією чи однакою поведінку – різними концепціями, а акцент П. Олпорта на так званому ідеографічному підході передбачає, що набір типових рис для пояснення поведінки людей досі потребує уточнення.

Основна ідея *економності* – чим менше концепцій, які необхідні для пояснення психічних явищ, тим простішою, доступнішою, а відтак економнішою є пропонована теорія. Найменш відповідною даному критерію, на нашу думку, є теорія психоаналізу З. Фрейда, так як на фоні сучасних теорій вона виглядає занадто складною внаслідок його зусиль дати пояснення фактично усім аспектам особистості людини, а підвищена увага науковця до сексуальних та агресивних потягів, як єдиної рушійної сили поведінки – примітивує останню. Усі інші аналізовані концепції тією чи іншою мірою відповідають даному критерію.

Критерій обсягу належить до діапазону і багатоманітності явищ, що охоплює теорія. Так, З.Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс окреслили доволі широке коло проблем, яке пояснює різноманітні поведінкові та особистісні феномени – психічні відхилення, сни, міфи і казки, смерть, війна, сімейні взаємини, норма і патологія тощо. Концепції А. Маслоу, Е. Еріксона, Б. Скіннера, А. Бандури, Дж. Келлі та П. Олпорта теж доволі об'ємні, але поступаються попередникам у можливості застосування та пояснення сучасних тем. Так, наприклад, теорія особистісних конструктів А. Маслоу хоча і пояснює різноманітні аспекти особистісного розвитку і росту людини, все ж не дає точних перемінних, які уможливають контроль за проявами та модифікаціями явищ самоактуалізації.

Функціональна значимість вказує на те, наскільки пропонована теорія є практичною та потрібною у повсякденному житті. Цей критерій доволі значимий, так як простота та доступність, з якою науковці пояснюють різноманітні аспекти у поведінці людей, сприяє її популяризації та розповсюдженню. Так, якщо теорія дає можливість допомогти людям вирішити власні проблеми чи зрозуміти себе, то це підвищує її цінність як для самої науки, так і людства в цілому. Найвдалішим прикладом тут є теорія З. Фрейда, основні поняття якої (наприклад, ід, его, суперего, комплекси Едіпа та Електри тощо) відомі більшості сучасних людей, а піраміда потреб А. Маслоу входить до тематики різноманітних навчальних дисциплін і курсів (психології, педагогіки, менеджменту тощо). Найменш знаними і затребуваними за даним критерієм є ідеї П. Олпорта та Дж. Келлі, які не змогли внести значного вкладу у вирішення соціальних проблем сучасності.

Насамкінць, зосередимо свою увагу на сучасних теоріях особистості, які нині активно розробляються закордонними науковцями [85]. Щонайперше зауважимо, що майже всі вони так чи інакше ґрунтуються на класичних розробках, але все ж мають прогресивне забарвлення. Найбільшої популярності у наш час отримав напрямок, який отримав назву *персонологія* та є одним із відгалужень когнітивної теорії. В центрі уваги персонологів (Фіске, Тейлор, Крокер та ін.) знаходяться методи, за допомогою яких люди здатні переробляти соціальну інформацію і взаємовідносини між цими процесами та іншими аспектами людської психіки. Основне їх положення – поняття про так звану «схему» - організовану структуру знань про окремий об'єкт, концепцію чи послідовність подій; гіпотетичні когнітивні структури, які ми використовуємо, щоб сприймати, організовувати, переробляти та використовувати інформацію про оточуючий світ. Такі схеми, подібно до особистісних конструктів Дж. Келлі, надзвичайно корисні, так як спрощують потік інформації і роблять наше складне соціальне оточення більш контрольованим.

Іншим, не менш розповсюдженим напрямком сучасних досліджень є *ситуаційно-орієнтований*, представники якого (Блас, Герген, Мук та ін.) вважають пріоритетними саме ситуаційні фактори у розвитку особистості та

інтераціоналістський (Мішель, Озер, Первін та ін.), що обстоює думку про те, що хоча ситуативні чинники і є важливими, все ж не слід вивчати їх у безпосередньому взаємозв'язку із особистісними характеристиками самої людини.

Сучасний етап розвитку сучасної науки спонукає до розвитку і досліджень, які зосереджують свою увагу на вивченні нейрофізіологічних, біохімічних та генетичних основ особистості. Тенденції, які нині панують серед науковців, все більше переконують в тому, що більшість особистісних проявів безпосередньо пов'язані із біологічними та генетичними факторами. Особливо яскравим прикладом досліджень у даному ріслі є *соціоаналітична теорія* психолога Р. Хогана [96]. Поєднавши соціобіологію, психоаналіз та символічний інтераціоналізм наковець стверджує, що існує дві основні риси еволюції людини: люди завжди жили у соціальних групах і ці групи завжди були чітко ієрархізовані. На думку Р. Хогана ці аспекти людської життєдіяльності мають генетичне підґрунтя.

Уся вищезначена інформація, дає можливість прогнозувати основні напрямки, за якими в найближчому майбутньому буде відбуватися дослідження особистості:

- емпіричне вивчення біохімічних і генетичних основ поведінки особистості;
- розвиток концептуальних схем, які адекватно пояснять біологічну спадковість індивіда і те, як вона впливає на різні форми поведінки: агресію, альтруїзм, темперамент, інтелектуальна діяльність тощо.

1.2. Метатеоретичний аналіз вітчизняних концепцій особистості.

Розглянуті нами попередньому параграфі напрацювання закордонних науковців не викликають сумнівів у їх вагомості та значимості у дослідженні сутності, розвитку й функціонування особистості. Але не менш важливим є і внесок української психології в наукове осмислення даної проблематики. Розроблені вітчизняними психологами теоретичні підходи викликають велику зацікавленість у фахівців різноманітних наукових спрямувань (філософії, педагогіки, економіки тощо) особливо тепер, коли визнається виняткова роль особистості у поліпшенні соціального, економічного, політичного життя передових країн світу, добробуту їхніх громадян [1; 3; 13; 31; 43; 59; 64 та ін.].

В останні два десятиліття у психологічному товаристві не раз піднімалося питання про справжнє значення того, що зроблено саме українськими психологами, які працювали у наукових школах Радянського Союзу. Зробити це доволі непросто, адже є ціла низка об'єктивних причин, яка доволі сильно ускладнює цю справу. По-перше, як відомо, дуже довгий час, психологія поряд із іншими соціогуманітарними науками була офіційно заборонена в СРСР та розвивалася напівлегально. По-друге, наукові розробки майже завжди супроводжувалися тісною співпрацею різних наукових співтовариств (німецько-українського, американо-українського, російсько-українського тощо) і виділити суто національні з поміж них доволі важко. Так, наприклад, О.Лазурський, виходець з України, сформувався як психолог під безпосереднім науковим керівництвом В.Бехтерева і опосередкованим – І.Павлова. Становлення С.Рубінштейна, як науковця, проходило під впливом німецької філософії і психології під час його навчання у Марбурзькому університеті. Такаж доля і у О.Кульчицького, який у середині ХХ ст. проживав у Німеччині, був учнем знаного персонолога Ф.Лерша та очолював Український Вільний Університет у Мюнхені. Нині науковець більш відомий у Європі, ніж у себе на батьківщині. Історичні умови та політичні настрої того часу вплинули і на класика української психології Г.Костюка, який просто не міг залишатися

осторонь взаємовпливів в умовах тісних наукових взаємостосунків із радянськими психологами – О.Леонтєвим, О.Лурією, Б.Ананьєвим, Б.Ломовим та ін. І таких прикладів багато.

Відтак зауважимо, що коли мовиться про вітчизняну психологію, то варто розуміти її у доволі широкому контексті. Детальний аналіз об'єктивних історичних, біографічних фактів щодо творчого наукового життя таких науковців як В.Бехтерєв, О.Лазурський, Л.Виготський, В.Мясищев, С.Рубінштейн, О.Леонтєв, К.Платонов, Г.Костюк, П.Чамата, О.Кульчицький, О.Ткаченко, В.Моргун, О.Дусавицький, І.Бех, Б.Цуканов та ін. дає нам право зарахувати їх до когорти справжніх українських науковців, які внесли значний вклад у дослідження особистості.

Отож, найбільш знаними теоріями особистості у вітчизняній психологічній науці вважаються: типологія особистості О. Лазурського; культурно-історична теорія особистості Л. Виготського; теорія особистості С. Рубінштейна; діяльнісна теорія О. Леонтєва; теорія особистості Б. Ананьєва та концепція особистості Г. Костюка.

Так, ще на початку ХХ ст., О. Лазурським [34] була запропонована типологія особистості, яка хоч і не була закінчена, але істотно вплинула на подальші дослідження даної проблематики. В основі запропонованої ним класифікації лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, яке містить не тільки речі, природу, людей, а й ідеї, духовні блага, моральні, релігійні та естетичні цінності. Опираючись на даний принцип, науковець виокремлює два основні типи особистості, які класифікує:

- за психічним рівнем (нижчий, середній і вищий);
- за психічним змістом.

Окрім цього він виділяє чисті, комбіновані, спотворені та перехідні типи особистостей різного рівня.

На думку О. Ф. Лазурського основне завдання особистості – пристосування (адаптація) до навколишньої дійсності, яка трактується ним в найбільш широкому сенсі (природа, люди та їх взаємини, ідеї, цінності тощо)

[34]. На думку автора, міра активності пристосування може бути різною, що знаходить відображення у трьох психічних рівнях – нижчому, середньому і вищому. Фактично ці рівні відображають процес психічного розвитку людини.

Так, *нижчий рівень* вказує на максимальний вплив зовнішнього середовища на психіку людини, яке немов підпорядковує її собі, не рахуючись із внутрішніми бажаннями і потребами особистості (звідси протиріччя між можливостями людини і засвоєними нею професійними навичками). *Середній рівень* передбачає більшу можливість пристосуватися до оточуючої дійсності, знаходження у ній свого місця (більш вольові, працездатні та ініціативні люди вибирають заняття, яке відповідає їх схильностям і задаткам). На *вищому рівні* психічного розвитку процес пристосування ускладнюється тим, що значна напруженість, інтенсивність душевного життя, змушує не тільки пристосуватися до середовища, а й породжує бажання переробити, видозмінити його відповідно до своїх власних потягів і потреб.

Особистість у працях О. Ф. Лазурського – це єдність двох психічних механізмів:

– *ендопсихіки* – внутрішнього механізму людської психіки, яка виявляє себе в основних психічних функцій (увага, пам'ять, уява, мислення) та знаходить своє відображення у вольових зусиллях, емоційності, імпульсивності, тобто в темпераменті, розумовій обдарованості, зрештою в характері;

- *екзопсихіки*, зміст якої визначається ставленням особистості до зовнішніх об'єктів, середовища. Ці прояви завжди відображають зовнішні, оточуючі людину умови.

Обидві ці частини пов'язані між собою і впливають одна на одну.

Відомий український дослідник Л.С. Виготський є засновником *культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій*, яка стала класикою та підґрунтям досліджень проблеми особистості у вітчизняних науках про людину протягом всього ХХ ст.

Основними положеннями його теорії стали наступні тези:

- найважливішими досягненням культурно-історичного розвитку людини є мова і системи обчислення, завдяки яким вона перебудувала всі свої психічні функції (починаючи зі сприйняття і закінчуючи мисленням);

- застосування знарядь праці, мови і знакових систем в безпосередній практичній діяльності стала своєрідною точкою відліку, яка послужила початком переходу людини від безпосередніх до опосередкованих психічних процесів, а відтак дала змогу піднятися їй на більш високий щабель розвитку порівняно з тваринами;

- найбільш прийнятним та ефективним способом передачі дитині досвіду використання знарядь і знаків як засобів управління власною поведінкою, діяльністю і психічними процесами є навчання і виховання;

- будь-яка психічна функція в своїй генезі має дві форми: вроджену – зумовлену біологічно і набуту (культурну) – детермінована історично і є опосередкованою (вона пов'язана з використанням знарядь і знаків в якості засобів управління нею);

- єдина лінія розвитку людини вибудовується в результаті взаємодії двох процесів: біологічного визрівання і навчання;

- основою навчання є демонстрація у спілкуванні і сумісній предметній діяльності дорослими перед дітьми способів використання знаків й знарядь, які спочатку виступають як засоби управління поведінкою інших людей і лише потім перетворюються для дитини в засоби управління самою собою. На думку Л. Виготського, основним механізмом останнього переходу є так званий процес *інтеріоризації*, а основу особистості становить самосвідомість людини, яка виникає саме в перехідний період підліткового віку. З цього приводу науковець зазначає: «Особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи... Особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно виявляється в усій її сутності» [17, с. 176 – 179]. Відтак, особистість він розглядав у контексті розроблюваних ним принципів детермінізму та єдності свідомості й діяльності й трактував її як взаємозв'язану сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні дії. До цих

внутрішніх умов належать психічні явища – психічні властивості та стани особистості;

- основними критеріями, на основі яких виділяються стадії розвитку індивіда є наступні: *ситуація розвитку, провідна діяльність і вікове новоутворення* (якості і властивості, яких не було раніше в готовому вигляді, які з'явилися закономірно, підготовані всім ходом попереднього розвитку);

- основним джерелом розвитку людини є соціальне середовище, а точніше “соціальна ситуація розвитку” – специфічне для кожного віку відношення між дитиною і її оточенням;

- основними одиницями аналізу соціальної ситуації є діяльність (зовнішній план) і переживання (внутрішній план). Особливість взаємодії кожної конкретної дитини зі своїм соціальним оточенням, яке виховує і навчає її, визначає той шлях, що веде до виникнення вікових новоутворень.

Поряд із вищезначеними положеннями Л. Виготський виділив чотири основних закони дитячого розвитку:

- циклічність – розвиток має складну організацію у часі, а цінність кожного року або місяця життя дитини визначається тим, яке місце він займає в циклах розвитку, які є характерними як для окремих психічних функцій (пам'ять, мовлення, інтелект), так і для розвитку психіки дитини в цілому;

- нерівномірність розвитку – різні сторони особистості розвиваються нерівномірно, непропорційно, а на кожній віковій стадії відбувається перебудова їх зв'язків, зміна співвідношення між ними. Розвиток окремої функції залежить від того, в яку систему міжфункційних зв'язків вона включена;

- “метаморфози” в дитячому розвитку – відображаються не в кількісних, а якісних змінах психіки, яка є своєрідною на кожній віковій стадії;

- сполучення процесів еволюції і інволюції в розвитку дитини. Особливість цього закону полягає у тому, що частина того, що розвивалось на попередній віковій стадії, відмирає або перетворюється (наприклад, у молодшого школяра зникають дошкільні інтереси, деякі особливості мислення, що були притаманними йому раніше).

Усі вищезначені зміни, на думку науковця, супроводжуються хоча і короткими та нетривалими, але все ж таки кризами, які є складною, але необхідною умовою становлення особистості.

Дещо схожих поглядів дотримувався ще один відомий український психолог Г. Костюк. Згідно його *концепції особистісного розвитку*, індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції.

Об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами. Одночасно соціальне, яке зумовлює психічне в людини, визначає її соціальні відносини з іншими людьми.

Психічна діяльність особистості реалізується в результаті взаємодії психічних процесів та властивостей і здійснюється за допомогою нейрофізіологічних механізмів (системи, що у своєму функціонуванні залежить від тих систем організму, які складаються з біохімічних, біофізичних та інших компонентів). Цим двом основними утвореннями – психічному та фізіологічному, притаманні складні та поліаспектні стосунки. Вони детерміновані одне одними, а відтак збій у роботі однієї із систем, викликає порушення у діяльності іншої.

Науковець переконаний у тому, що особливості нейродинаміки відіграють суттєву роль у становленні індивідуальної своєрідності особистості, проте вважає, що людина може і повинна з цим боротися. Так, усвідомлюючи власні слабкі сторони чи недоліки вона може певною мірою їх компенсувати використовуючи при цьому свої сильніші аспекти (наприклад, стримувати афективність, імпульсивність свого темпераменту тощо).

Зважаючи на вищезначене, Г. Костюк стверджував, що незважаючи на перевагу в структурі особистості соціального компоненту, в ній незаперечно існує та визначає основну лінію її розвитку так звана природна сутність, яка «знімається» в суспільному, але не усувається та діє на всіх етапах життєдіяльності людини [31]. Відтак слід розрізняти поняття «індивід» та

«особистість». Людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу і за всіх умов, а, особистістю стає і може перестати бути нею.

Для повноцінного та гармонійного розвитку, зауважує науковець, необхідно долати абсолютне протиставлення природного і суспільного, біологічного і соціального. Не існує соціального без біологічного, так само як і немає суспільства поза взаємодіючими в ньому індивідами. Найбільш правильним та раціональним, на думку Г. Костюка, є підхід до проблеми структури особистості, який спирається на аналіз її діяльності. Адже суспільні умови визначають психічні властивості особистості лише через дії самого індивіда.

Так само як в особистості поєднується природне і соціальне, в ній існує тісний взаємозв'язок між діяльністю та психічними властивостями. Останній доволі складний та інколи суперечливий, так як в одній і тій же діяльності (наприклад, навчальній або трудовій), психічні властивості часто формують прізному. Ті ж якості особистості, що виникають під час цієї діяльності, поступово включаються у неї, зазнають змін, диференціюються та інтегруються і стають компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості. Остання трактується при цьому як стійка і динамічна система психічних властивостей.

На думку дослідника, структуру особистості утворюють різні психічні властивості, основними з яких є свідомість і самосвідомість. Так, індивід стає особистістю лише тому, що усвідомлює все що відбувається навколо нього і себе самого, виробляє власне ставлення до цього, свої функції та обов'язки. Основною формою існування свідомості при цьому є, насамперед, знання. Вони входять у систему психічних властивостей як певна підсистема, що характеризує так звану освіченість особистості.

Крім того, важливою підсистемою структури особистості є спрямованість її діяльності, яка визначається потребами й інтересами ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними та іншими почуттями. Особистість характеризується і тим, як вона реалізує власні потяги та цілеспрямованість, якими вміннями, здібностями та вольовими якостями

володіє. Звичайно, при цьому у структуру особистості включаються і психофізіологічні властивості індивіда.

При розв'язанні проблеми структури особистості виникає питання співвідношення психічних властивостей, зокрема ідеологічного і психічного, інтелектуального й емоційного, мотиваційної спрямованості та операційної озброєності, свідомого і несвідомого в діяльності тощо. Структура особистості – ієрархічне утворення, куди входять підструктури різного онтогенетичного віку. Ці підструктури включаються в загальну організацію особистості як суб'єкта спілкування, пізнання і праці.

Особистість являє собою діалектичну єдність різноманітних та взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. Як система, що сама себе регулює та вдосконалює, вона характеризується єдністю протилежних тенденцій і процесів – інтеріоризації та екстеріоризації, диференціації та інтеграції, потягом до спілкування та до усамітнення, відокремлення тощо. Важливою є проблема джерел і характеру суперечностей особистості, їхньої ролі у формуванні особистості та шляхів подолання.

Динамічність та стійкість особистості дають їй змогу бути незалежною від безпосередніх впливів ззовні, змінювати середовище відповідно до своїх намірів і планів, створювати умови для власного розвитку.

Найбільшої ж популярності та розповсюдження серед вітчизняних науковців набула так звана *діяльнісна теорія особистості*. Серед дослідників, які зробили найбільший внесок у її розвиток, слід зазначити, насамперед, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, К.А. Абульханова-Славську та А.В. Брушлинського. Дана теорія має ряд спільних рис з поведінковою теорією особистості, особливо з її соціально-научінневим напрямком, а також з гуманістичною та когнітивною теоріями. Центральною ідеєю цього підходу є положення про те, що біологічне і, тим більше, психологічне успадкування особистісних властивостей неможливе, а головним джерелом розвитку особистості є діяльність. При цьому діяльність – складна динамічна система взаємодій суб'єкта (активної людини) зі світом (суспільством), в процесі яких і формуються властивості особистості. Сформована особистість (внутрішнє)

надалі стає опосередковуючою ланкою, через яку зовнішньо впливає на людину [1; 35; 63 та ін.].

Незважаючи на зовнішню схожість даного твердження із основними положеннями поведінкової теорії, представники діяльнісного підходу стверджують, що основним засобом навчання є не рефлекс, а особливий механізм інтеріоризації, завдяки якому відбувається засвоєння суспільно-історичного досвіду, а основними характеристиками діяльності є предметність і суб'єктність. Специфіка першої полягає в тому, що об'єкти зовнішнього світу впливають на суб'єкт не безпосередньо, а лише будучи перетвореними в процесі самої діяльності. Відтак предметність – це характеристика, яка властива тільки людській діяльності і проявляється, перш за все, у поняттях мови, соціальних ролях, цінностях. Основним прихильником такого положення був знаменитий науковець О.М. Леонтьєв та його учні [35; 36]. Пізніше, дослідники котрі працювали у даному напрямку (зокрема, С.Л. Рубінштейн та його послідовники) зауважили, що діяльність особистості (і сама особистість) – не особливий різновид психічної активності, а реальна, об'єктивна, практична (а не символічна), творча, самостійна діяльність конкретної людини [63].

Поряд із категорією діяльності, чільне місце у зазначеній теорії посіла категорія суб'єктності. Її змістове наповнення означає, що людина сама є носієм своєї активності, власним джерелом перетворення зовнішнього світу, дійсності. Вона виражається у намірах, потребах, мотивах, установках, відношеннях, метою, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності, в особистісному сенсі, тобто значення діяльності для самої людини. Представники діяльнісного підходу вважають, що особистість формується і розвивається протягом всього життя в тій мірі, в якій людина продовжує грати соціальну роль, бути включеним в соціальну діяльність. При цьому людина не є пасивним спостерігачем, вона – активний учасник соціальних перетворень, активний суб'єкт виховання і навчання.

На противагу думки, яка підтримується представниками більшості закордонних теорій (психоаналізу, біхевіоризму тощо) щодо пріоритетності саме дитячих років у становленні особистості, науковці зазначеного підходу

хоча і погоджують з думкою колег, та все ж зазначають, що юнацький вік також надважливий етап у процесі формування особистості. Відтак дослідники визнають, що позитивні зміни особистості людини можливі в міру її соціального прогресу.

Ще однією відмінністю даної теорії є те, що всупереч розповсюдженій думки про те, що людиною керують несвідомі потяги, представники діяльнісного підходу переконані що в особистості основне місце займає свідомість, причому структури свідомості не дані людині від початку, а формуються в ранньому дитинстві в процесі спілкування і діяльності. Несвідоме має місце тільки у випадку автоматизованих операцій, свідомість ж повністю залежить від особливостей суспільної життєдіяльності людини та її взаємовідносин з іншими, її діяльності, конкретних умов, в які вона включена. Людина має свободу волі лише в тій мірі, в якій це дозволяють соціально засвоєні властивості свідомості (наприклад рефлексія, внутрішній діалогізм). Відтак свобода – це усвідомлена необхідність. Внутрішній світ людини і суб'єктивний, і об'єктивний одночасно, все залежить від рівня включення суб'єкта в конкретну діяльність. Окремі аспекти і властивості особистості можуть бути об'єктивізованими в поведінкових проявах і піддаються операціоналізації та об'єктивному вимірюванню.

Прихильники діяльнісного підходу, розглядаючи структуру особистості, зазначають, що в якості її основних елементів слід досліджувати окремі властивості (або риси особистості). Науковці переконані, що останні утворюються в результаті діяльності, яка здійснюється завжди в конкретному суспільно-історичному контексті [17], а отож є соціально (нормативно) детермінованими (наприклад, наполегливість формується в таких видах діяльності, де суб'єкт виявляє самостійність, незалежність. Наполеглива людина діє сміливо, активно, відстоює свої права на самостійність і вимагає від оточуючих визнання цього). Цікаво, що перелік властивостей особистості при цьому фактично безмежний і залежить від кількості та різноманітності видів діяльності, в які включена людина як суб'єкт.

Так, С. Рубінштейн вважав, що на розвиток і формування особистості значний вплив мають наступні чинники:

- історична зумовленість;
- соціальне оточення, місце і роль людини в ньому;
- змістовна й мотивована діяльність;
- багатоплановий психічний світ і багаторівневий перебіг психічних процесів.

На відміну від свого колеги, основною детермінантою поведінки людини С. Рубінштейн вважав мотивацію, через яку людина «вплітається» у контекст дійсності. Отже, будь-яка особистість включає «Я» як суб'єкт діяльності, якому властиві мотиви свідомої діяльності. Суб'єктом є певна людина, яка розглядається в бутті й разом з пізнанням буття творить її суб'єкт. Зміни у бутті ведуть до зміни суб'єкта як частини буття.

Цю позицію активно підтримував К. Платонов, який трактував особистість як динамічну систему, котра є суб'єктом перетворення світу на основі його пізнання, переживання та ставлення до нього [55, с. 15]. Простіше кажучи, на думку науковця, особистість – це людина як носій свідомості. При цьому свідомість – не як просто пасивне знання про навколишній світ, а активна психічна форма відображення реальної дійсності, яка властива лише особистості. Щодо структури особистості, то науковець називає її *основною, загальною, динамічною, функціональною і психологічною* та виокремлює наступні її складові:

- *підструктура спрямованості*, як головний структурний компонент особистості, що об'єднує спрямованість, ставлення та моральні якості особистості (вона не породжується природними задатками, а формується шляхом навчання й виховання і є соціально детермінованою);
- *підструктура досвіду* – включає знання, уміння, навички і звички (набуті в індивідуальному досвіді через навчання, але вже з помітним впливом біологічно зумовлених властивостей особистості);

- *підструктура форм відображення* – охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів чи психічних функцій як форм відображення (вплив біологічно зумовлених особливостей у цій підструктурі проявляється ще більш чітко).
- *біологічно зумовлена підструктура* включає в себе темперамент, статеві й вікові особливості особистості.

О.М. Леонтьєв визначав особистість як відносно пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку людини, результат інтеграції процесів, які забезпечують життєві відношення суб'єкта до об'єктивної дійсності [35]. Ці відношення передбачають наявність свідомості та самосвідомості суб'єкта.

Реальною основою особистості людини є, на його думку, сукупність її відношень до світу, що є суспільним за своєю суттю і реалізуються разом. Особистість характеризують ті психічні явища людини, які сприяють здійсненню її діяльності. Ієрархії діяльності утворюють ядро особистості.

О. Леонтьєв виділяв три основні параметри особистості: - широта зв'язків зі світом; - ступінь їхньої ієрархічності та - загальна структура. На його думку, саме різноманітність та складність зв'язків індивіда є ключовим моментом у становленні то розвитку особистості. При цьому ядро останньої (життєві настанови, ідеали, зміст діяльності тощо) та загальний «психологічний профіль» утворює ієрархія мотивів і діяльність особистості. Основними психологічними підструктурами особистості, за О. Леонтьєвим, є темперамент, потреби і потяги, емоційні переживання й інтереси, навички та знання, моральні риси характеру та ін.

Б. Ананьєв вважав особистість, насамперед, суспільним індивідом, об'єктом і суб'єктом історичного процесу та пропонував вивчати зв'язок між інтеріндивідуальною структурою того соціального цілого, до якого належить особистість, та інтраіндивідуальною структурою самої особистості. Погоджуючись із О. Леонтьєвим, у думці про те, що саме багатство і різноманітність зв'язків із соціальним оточенням визначає внутрішню (інтраіндивідуальну) структуру особистості, специфіку її психічного світу, Б.

Ананьєв висловлював і власну думку про те, що така специфіка внутрішнього психічного світу визначає характер і зміст взаємин особистості із соціальним оточенням [3].

Відтак, інтраіндивідуальна структура особистості формується протягом всього життя, є цілісним утворенням з певною організацією психічних властивостей, на функціонування яких мають вплив генетичні, функціональні, казуальні та інші фактори. У структурі ж самої особистості взаємодіють соціальні, соціально-психологічні та психофізіологічні характеристики людини. Вона будується за двома основними типами взаємозв'язків – субординаційним і координаційним, які забезпечують збереження цілісності особистості при її взаємодії із соціальним і природним середовищем.

Примітним при структуруванні особистості у рідлі діяльнісного підходу є те, що кожен з дослідників, який займається вивченням даної проблематики має свій власний погляд на неї, а відтак кількість блоків та їх зміст залежить, насамперед, від теоретичних поглядів кожного з авторів. Так, наприклад Л.І. Божович, виокремлює в особистості лише один центральний блок – мотиваційну складову. На думку авторки, мотивація є основною рушійною силою в процесі розвитку особистості, а всі інші складові лише підлаштовуються під неї [10]. К.К. Платонов притримується дещо іншого підходу і включає в структуру особистості такі блоки, як знання, навички, набуті в досвіді, шляхом навчання. Така позиція є більш характерною для представників інших підходів – поведінкового чи диспозиційного (ключовим моментом останнього є ідея про включення блоку «темперамент» в структуру особистості та визнання його одним із провідних) [55].

Незважаючи на різноманітність думок і позицій різних науковців, найбільшій популярності набула чотирьохкомпонентна модель особистості, яка в якості основних структурних блоків включає:

- спрямованість – система стійких переваг і мотивів (інтересів, ідеалів, установок) особистості, що визначає головні тенденції поведінки особистості в процесі її життєдіяльності;

- здібності – індивідуально-психологічні властивості, які забезпечують успішність діяльності та взаємопов'язані між собою. Виділяють загальні та спеціальні (музичні, математичні тощо) здібності. Зауважимо, що дослідники даного підходу вважають, що провідною здібністю може бути лише одна, тоді як інші відіграють допоміжну роль.

- характер - сукупність морально-етичних та вольових якостей людини. Так, перша група властивостей (чуйність, відповідальність щодо інших та суспільних обов'язків, чесність, скромність тощо) відображає уявлення особистості про основні нормативні дії та закріплена у звичках, звичаях і традиціях. Друга ж (рішучість, наполегливість, мужність, самовладання тощо) – забезпечує певний стиль поведінки і спосіб вирішення практичних завдань. На підставі вираженості моральних і вольових властивостей людини виділяють такі різновиди характеру:

- морально-вольовий (соціально активна особистість, яка дотримується соціальних норм і для цього докладає вольові зусилля);

- аморально-вольовий (людина не визнає соціальних норм, і всі свої вольові зусилля спрямовує на задоволення своїх власних цілей);

- морально-абулічний (абулія – відсутність волі) (байдужість до соціальних норм і відсутність зусиль для їх виконання);

- аморально-абулічний (деструктивна особистість, яка свідомо порушує норми та правила і не прикладає ніяких зусиль навіть для їхнього розуміння).

- самоконтроль - це сукупність властивостей саморегуляції, пов'язана з усвідомленням особистістю самої себе. Даний блок надбудовується над усіма іншими блоками та здійснює над ними контроль: посилення або послаблення діяльності, корекцію дій і вчинків, передбачення і планування діяльності тощо.

Всі вищезначені блоки детерміновані, мають системний характер і утворюють цілісні властивості. Серед них чільне місце посідають так звані екзистенційно-буттєві властивості особистості, які пов'язані з цілісним уявленням особистості про саму себе (самоствавлення), своє «Я», сенс буття, відповідальність тощо. Зазначені властивості роблять особистість розумною, цілеспрямованою, духовно багатою, цільною і мудрою.

Таким чином, в рамках діяльнісного підходу особистість – свідомий суб'єкт, що займає певне становище у суспільстві і виконує соціально корисну суспільну роль. Структура особистості – складно організована ієрархія окремих властивостей, блоків (спрямованості, здібностей, характеру, самоконтролю) та системних екзистенційно-буттєвих цілісних властивостей особистості.

Критичний аналіз основних підходів вітчизняних психологів до проблеми особистісного розвитку, уможлиблює констатацію наступних фактів:

1) у вітчизняній психології сформувалися чотири аналітичні підходи до тлумачення поняття особистості: - соціально-психологічний, - індивідуально-психологічний, - діяльнісний та генетичний;

2) спільною думкою більшості науковців є положення про те, що особистість - це соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що розглядається з огляду на найсуттєвіші соціально значущі властивості, які визначають його поведінку і діяльність;

3) складність та різносторонність особистості та її психологічна структура залежать від конкретних історичних, соціальних і культурних взаємин. Вона формується і розвивається безпосередньо в процесі свідомої діяльності і спілкування;

4) головними психічними рисами особистості є:

- ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей (насамперед свідомості, самосвідомості);

- належність до системи суспільних стосунків та включеність до них;

- саморегуляція поведінки й діяльності;

- спроможність нести усвідомлено відповідальність за свої дії, поведінку і діяльність;

- активність, що виражена в певній діяльності.

5) в залежності від прихильності певного науковця до визначеного наукового напрямку, формується його думка щодо співвідношення соціального і біологічного у структурі особистості. І тут спостерігається три основних позиції:

- особистість формує суспільство, біологічні особливості людини не справляють на цей процес суттєвого впливу;

- особистість визначають біологічні, спадкові фактори; ніяке суспільство не може змінити того, що закладено в людину природою;

- особистість є феноменом суспільного розвитку людини; складний процес розвитку і формування особистості зумовлений єдністю біологічного і соціального. У цьому процесі біологічні фактори виступають як природні передумови, а соціальні - як рухома сила психічного розвитку людини, формування її особистості.

Висновки до першого розділу

2. Питання про те, що ж таке особистість, завжди хвилювало науковий світ. Донині залишається доволі багато питань, які викликають гострі суперечки серед дослідників зазначеної проблематики. Ґрунтовний аналіз великої кількості наукових джерел дав нам можливість зробити висновок про те, що основні положення про природу людини утворюють своєрідний фундамент, за допомогою якого моделюють та перевіряють свої погляди на особистість усі вчені, котрі займаються даною проблематикою. З одного боку це спрощує подальші пошукування у руслі даної тематики і дає доволі багато вихідної інформації щодо основоположних концептів, принципів, категорій тощо, з іншого ж – існує доволі високий ризик «звуження погляду» на особистість. Окрім того, на формування і розвиток певних теоретичних підходів впливають і деякі об'єктивні та суб'єктивні фактори, такі як певний історичний період, загальний рівень розвитку наукової думки та психології зокрема, рівень освіти та особистий досвід науковця тощо.

3. Теорії особистості ґрунтуються на певних вихідних положеннях про природу людини, різниця між якими і складає принципову основу для розрізнення відповідних теоретичних підходів.

4. Незважаючи на принципові відмінності у вивченні особистості, нині майже всі існуючі теорії фокусують свій погляд на шести основних самостійних аспектах людської поведінки: структура, мотивація, розвиток, психопатологія, психічне здоров'я і можливість зміни поведінки за допомогою різноманітних терапевтичних впливів.

5. На протигагу думки, яка підтримується представниками більшості закордонних теорій (психоаналізу, біхевіоризму тощо) щодо пріоритетності несвідомого у структурі особистості та визнанні дитинства як найбільш сенситивного періоду в розвитку, вітчизняні науковці хоча і погоджують з думкою колег, та все ж зазначають, що юнацький вік також надважливий етап у процесі формування особистості. Відтак вони визнають, що позитивні зміни особистості людини можливі в міру її соціального прогресу, а в її структурі основне місце займає свідомість, при цьому структури свідомості не дані

людині від початку, а формуються в ранньому дитинстві в процесі спілкування і діяльності. Несвідоме має місце тільки у випадку автоматизованих операцій, свідомість ж повністю залежить від особливостей суспільної життєдіяльності людини та її взаємовідносин з іншими, її діяльності, конкретних умов, в які вона включена. Людина має свободу волі лише в тій мірі, в якій це дозволяють соціально засвоєні властивості свідомості (наприклад рефлексія, внутрішній діалогізм).

6. Психологія особистості – відносно нова сфера досліджень, в якій досить активно (особливо в останні десятиліття) формуються нові напрямки та теоретичні підходи. Незважаючи на достатньо вагомий науковий спадок, нині все більше науковців намагаються максимально наблизитися до розв'язання тих нагальних практичних проблем, які виникають внаслідок швидких змін та викликів, які кожного дня постають перед кожним з нас у шаленому ритмі життя.

7. Прогностичний погляд на подальші пошукування в руслі даної проблематики, уможливорює виокремлення основних напрямків, за якими в подальшому буде розвиватися психологія особистості: - вивчення когнітивних процесів і їх взаємовідносини з іншими аспектами психологічного функціонування; - вивчення особливостей взаємодії ситуаційних факторів і особистісних змінних та їх роль у поведінці; - вивчення генетичних, нейрофізіологічних та біохімічних процесів, які визначають розвиток особистості; - дослідження різноманітних аспектів життєдіяльності людини, які мають практичне значення (трудова адаптація, відповідність обраної професії основним задаткам та загальній спрямованості особистості, кризова психологія, психологія війни тощо); - психологія людей середнього віку та старості.

РОЗДІЛ 2. Передумови і чинники особистісного зростання майбутнього соціального працівника.

2.1 Методологічні підходи до визначення поняття особистісного зростання.

Детально проаналізувавши основні теорії особистості як вітчизняних так і зарубіжних науковців, ми дійшли висновку, що однією із особливостей особистісного розвитку є те, що його можна віднести до так званого непреформованого – тобто такого, кінцеві форми якого не є визначеними, а лише задані тими зразками, які існують в суспільстві (Л.С.Виготський). Окрім того, науковці досі сперечаються щодо визначення основних термінів, які є засадничими при вивченні даної проблематики. Яскравим прикладом цього можуть стати поняття «особистісний розвиток» та «особистісне зростання». Так, у психологічному словнику «розвиток особистості» визначається як «... процес формування особистості як соціальної якості особи в результаті її соціалізації і виховання. ...він здійснюється в діяльності, керованій системою мотивів, властивих певній особистості» [60], і з ним погоджуються більшість дослідників. Що ж стосується «особистісного зростання» то воно є більш суперечливим, так як кожен науковець намагається пояснити його, розглядаючи його через призму різних за змістом понять.

Зауважимо, що саме поняття «особистісне зростання» вперше зустрічається у роботах психологів-гуманістів К. Роджерса, Ф. Перлза, К. Вітакера, К. Левіна, А. Маслоу. З їх іменами пов'язане виникнення та активний розвиток цілого руху, який отримав назву «За розвиток людського потенціалу». Він об'єднав тих, хто поділяв позитивний погляд на природу людини. Ідейним натхненником та основоположником даного руху прийнято вважати американського психолога Карла Роджерса. Працюючи консультантом і ведучим груп зустрічей (груп особистісного росту) та проаналізувавши власний досвід роботи із клієнтами, він дійшов висновку, що людській природі притаманна тенденція до самоактуалізації, тобто прагнення розвиватися, реалізувати весь свій потенціал та прагнути до досконалості. На думку

науковця, уся поведінка людини вмотивована потребою розвиватися, самовдосконалюватися та самовиражатися за умови відсутності зовнішніх перешкод, якими можуть виступати сім'я і соціум в цілому. Пізніше дану позицію підтримав і А. Маслоу, який погоджувався зі своїм колегою у тому, що для будь-якої здорової людини, що задовольнила свої базові потреби – в безпеці, приналежності до групи, любові, повазі і самоповазі, найактуальнішим стає прагнення до розвитку свого творчого потенціалу. Його теорія також базувалася на психологічній практиці та підтверджувалася серією експериментальних досліджень.

Обидва науковці були переконані в тому, що при особистісному зростанні відбуваються зміни як у внутрішньому світі людини, так і в її взаєминах із зовнішнім оточенням. Основним змістом таких змін є те, що людина поступово звільняється від негативного впливу психологічних захистів та стає спроможною довіряти зовнішній інформації, а не «фільтрувати» її з метою захисту свого «Я-образу». Отож вона не зосереджується на своєму минулому, здатна тверезо оцінювати свої можливості і брати відповідальність саме за те, що від неї реально залежить, а також планувати своє життя саме як своє, а не відповідно до чужих, нав'язаних ззовні стереотипів.

Нині у психології є декілька загальновизнаних понять, що детермінують цей процес та можуть його пояснити. Насамперед, це поняття зрілості, самоактуалізації і самореалізації.

У науковій джерелах зустрічається два кардинально протилежних відмінних погляди на розуміння *зрілості*: перший трактує її як певний віковий період у житті людини, другий – вказує на те, що це вищий щабель розвитку певних психічних функцій (сенсорних, мнемічних, інтелектуальних та емоційно-вольових процесів), що не залежить від її віку та забезпечує високий рівень функціонування індивіда, його готовність аналізувати і усвідомлювати події і явища зовнішнього світу. При цьому особистісна зрілість на відміну від психологічної, вказує на рівень самопізнання, саморозуміння і характеризується якісним новоутворенням – здатністю до самопізнання. Відтак, вона є відмінною і від соціальної зрілості, оскільки остання передбачає

відповідність самопрезентації і поведінки людини вимогам та очікуванням суспільства, відповідальне виконання нею певних соціальних ролей за визначеним сценарієм. І хоча змістовно усі різновиди зрілості відмінні одна від одної, їх індивідуальний рівень розвитку детермінує загальну картину особистісного розвитку – чим більш зрілою з психологічної та соціальної точки зору є особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку (не без певних суперечностей між соціалізацією і індивідуалізацією на яких наголошували психологи-екзистенціалісти).

З цього приводу Б.Г.Ананьєв зауважує: «...настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) в часі не співпадають, і подібна гетерохтонність зрілості зберігається у всіх формаціях" [3, с.262].

В роботах К.Г.Юнга для позначення процесу особистісного зростання використовується термін "індивідуація", що означає "шлях до себе", або "самореалізація", метою якої є набуття внутрішнього стрижня, усвідомлення людиною певного центру в його психічному бутті (але не в його Его), що дозволяє йому більше не пов'язувати своє майбутнє, своє щастя, а іноді і своє життя із зовнішніми посередниками: обставинами, людьми, ідеями тощо. Цілісна особистість, на думку науковця, передбачає "впізнання і відповідальність за своє цілісне буття, за його хороші і погані сторони, піднесені і ниці функції".

Американський психолог Г. Олпорт, засновник теорії рис особистості, вказував на доволі якісну різницю між зрілою і незрілою особистістю. Насамперед, поведінка зрілих суб'єктів функціонально автономна і вмотивована усвідомленими процесами, а поведінка незрілих осіб переважно направляється неусвідомленими мотивами, що виникають з переживань дитинства. Г. Олпорт проаналізував та виокремив шість основних рис, що характеризує психологічно зрілу людину:

- 1) широта меж Я:

 - зрілі індивіди можуть поглянути на себе "зі сторони";

- вони активно беруть участь в трудових, сімейних і соціальних відносинах, мають хобі, цікавляться політичними та релігійними питаннями і всім, що вони вважають значимим (вказані види діяльності вимагають участі істинного Я людини і справжньої захопленості);

2) здатність до теплих і сердечних відносин:

- проможність людини виявляти глибоку любов до сім'ї і близьких друзів, не заплямовану власницькими почуттями чи ревностями (т.з. дружньо-близький аспект);

- терпимість до відмінностей (в цінностях або установках) між собою та іншими, що дозволяє їй демонструвати глибоку повагу до інших і визнавати їх позиції;

3) емоційний спокій і самоприйняття:

- сформоване позитивне уявлення про самих себе і, таким чином, розвинута здатність терпимо ставитися як до розчаровуючих або дратівливих явищ, так і до власних недоліків, не озлобляючись внутрішньо;

- вміння справлятися з власними емоційними станами (наприклад, пригніченістю, почуттям гніву чи провини) таким чином, що це не заважає благополуччю оточуючих;

4) демонстрація реалістичного сприйняття, досвіду і вимог:

- психічно здорові люди бачать речі такими, якими вони є, а не такими, якими вони хотіли б їх бачити;

- у них здорове почуття реальності: вони не сприймають її спотворено, не перекручують факти на догоду своїй фантазії і потребам;

- зрілі люди володіють відповідною кваліфікацією і знаннями в своїй сфері діяльності;

5) демонстрація здатність до самопізнання і почуття гумору:

- у зрілих людей є чітке уявлення про свої власні сильні і слабкі сторони;

6) цілісна життєва філософія:

- зрілі люди здатні бачити цілісну картину завдяки ясному, систематичному і послідовному виділенню значимого у власному житті;

- наявна розвинута система цінностей, яка містить головну мету або тему, що робить життя значимим [49, с.54 – 56].

Виокремлюючи основні риси, прихильники гуманістичного підходу вказують на функціонування трьох основних складових особистості, зміст яких свідчить про її зрілість:

1) пізнавальна складова – містить уявлення людини про себе та інших та виражається у:

- здатності оцінювати себе як активного суб'єкта життєдіяльності, здійснювати вільні вибори і несе за них відповідальність;

- сприйманні інших людей як унікальних і рівноправних учасників процесу життєдіяльності;

- сприймання світу що постійно змінюється, як безмежного простору для реалізації своїх можливостей.

2) емоційна складова включає:

- здатність довіряти своїм відчуттям і розглядати їх як основу для вибору поведінки (впевненість в тому, що світ дійсно такий, яким видається і сам людина здатна приймати і реалізувати правильні рішення);

- прийняття себе та інших, щирий інтерес до інших людей;

- зацікавленість у сприйнятті світу, перш за все - його позитивних сторін;

- здатність переживати сильні позитивні і негативні емоції, відповідні реальній ситуації.

3) поведінкова складова складається з:

- дій, спрямованих на самопізнання, саморозвиток, самореалізацію;

- дій, спрямованих на інших поведінка, що ґрунтуються на доброзичливості та повазі;

- дій, спрямованих на оточуючий світ, його примноження та відновлення ресурсів за рахунок своєї творчої діяльності в процесі самореалізації і дбайливе поводження з вже наявними ресурсами.

Таке структурування вказує на те, що саме особистісне зростання розташоване на вищому рівні особистості, який складають, насамперед, її ціннісно-сміслові орієнтації. Ціннісні орієнтації – складні утворення, що

вбирають в себе різні рівні і форми взаємодії громадського і індивідуального в особистості, є специфічною формою усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього, суттєвості свого власного "Я". О.Г. Здравомислов і В.О. Ядов пишуть про те, що "основна функція ціннісних орієнтації, - регулювання поведінки, як усвідомленої дії в певних соціальних умовах" [21; 95].

Стійкість та сталість структури ціннісних орієнтацій детермінує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль в ім'я цих ідеалів і цінностей, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні цілей. І навпаки, нерозвиненість, невизначеність ціннісних орієнтацій є ознаками інфантилізму, панування зовнішніх стимулів над внутрішніми прагненнями в структурі особистості. Таким особистостям відносно легко нав'язати все, що завгодно, і їх легко схилити до якого завгодно поведінки під виглядом особистої чи суспільної користі.

Ціннісні орієнтації впливають на стійку систему потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів і поглядів, а також на переконання людини, його світогляд, самооцінку і особливості характеру. Вони формуються на підставі всього життєвого досвіду людини, але усвідомлюються тільки частково.

Інше поняття, за допомогою якого науковці намагаються пояснити розвиток особистості бере свій початок із психотерапевтичної практики і маючи схоже тлумачення визначають різну словесну інтерпретацію. Так, науковці-гуманісти (зокрема, А. Маслоу) пов'язують його із *самоактуалізацією*, в феноменологічному підході К.Роджерса називають "*повністю функціональною особою*", а в гештальттерапії Ф.Б.Перлса - "*аутентичною особою*" тощо.

В зв'язку з цим О.С.Штепою [91] був проведений контент-аналіз системи особистісних характеристик особистості, яка продуктивно розвивається за роботами Г.Абрамової, Р.Ассаджолі, А.Бандури, Н.Богданова, Л.Божович, А.Елліса, Р.Кегана, Г.Ліндсей, А.Маслоу, А.Менегетті, К.Нарахно, Г.Олпорта, Ф.Перлза, А.Реана, К.Роджерса, Дж.Стівенса, Е.Фромма, В.Франкла, Е.Шострома, К.Холла, К.Юнга, С.Холідея.

Виокремлені риси отримали назву "*пропріумом зрілої особистості*", які включають:

- синергічність – характеризується здатністю до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння взаємопов'язаності суперечностей;

- автономність – виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей;

- контактність – характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми;

- самоприйняття – позитивне ставлення до себе, всупереч існуючому недолікам;

- децентрація – здатність розглядати явища з різних точок зору; розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого;

- креативність – здатність до загостреного сприйняття дисгармонії; створення чогось нового, чого раніше не було; творча спрямованість;

- толерантність – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій;

- відповідальність – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків;

- глибинність переживань – відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних – особливо радісних - та "плато переживань", за яких набувається нове ставлення до світу;

- наявність власної життєвої філософії усвідомлення людиною власної реальності у контексті оточуючого світу у пошуку сенсу життя. Змістовними характеристиками життєвої філософії є життєва позиція, життєві принципи та життєве кредо [91, с.28].

Перші п'ять рис, на думку О.С.Штепи, є яскравою ознакою особистості, що самоактуалізується. Проте, лише за достатньої вираженості наступних рис можна говорити про те, що особистість не лише самоактуалізується, а є ще й

зрілою. Разом з тим сама по собі самоактуалізація є одночасно ознакою і процесом кристалізації пропріуму зрілої особистості.

Узагальнюючи результати своїх пошукувань, автор робить висновок, що особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якого є її потреба у самоактуалізації та відчутті ідентичності. Конструктивність процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [там само].

З особистісним зростанням також пов'язані поняття „самореалізація” і „самоактуалізація”. Так, на думку Є.Є.Вахромова, перше з них означає розумовий, когнітивний аспект діяльності, теоретичну діяльність, роботу на внутрішньому плані, а друге – проявляється в побудові і коректуванні, перебудові Я-концепції, включаючи Я-ідеальне, картини світу і життєвого плану, усвідомленні результатів попередньої діяльності (формування концепції минулого). Самоактуалізація і самореалізація є нерозривними сторонами одного процесу – процесу розвитку і росту, результатом якого є людина, що максимально розкриває і використовує свій внутрішній потенціал, особистість, що самоактуалізується. Відтак сам акт самоактуалізації – деяка скінчена кількість дій, що виконується суб'єктом на основі свідомо поставлених перед собою в процесі самореалізації цілей і напрацьованої стратегії їх досягнення [13].

Кожний акт самоактуалізації завершується специфічною емоційною реакцією – „піковим переживанням”, позитивним у випадку успіху і негативним – у випадку невдачі (біль, розчарування).

Як видно із всього вищезначеного, особистісне зростання людини полягає в постійному, неухильному розвитку її особистісного потенціалу – комплексу психологічних властивостей, що дає можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи і оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед, із своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Звичайно, основним чинником особистісного зростання є міра докладань власних зусиль самої людини, але тільки їх не достатньо. На нашу думку, повноцінним цей процес може стати лише за умов безпосередньої участі оточуючих, їх прийняття такими, якими вони є, звільнення від стереотипів та заборон. Людина, особистість якої росте, прагне не просто до спілкування, а до взаємодії, в контактах з іншими вона стає все більш відкритою і природньою, але при цьому – більш реалістичною, гнучкою, здатною компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя.

Особистісне зростання є основною умовою формуванню цілісної особистості, яка вільна від нерозв'язних протиріч між прагненнями, бажаннями і можливостями, між вимогами до життя і моралі, між реальністю і планами. Звичайно, така особистість за життя переживає цілу низку криз, які можливо і більш складні і важкі, ніж у інших, адже завжди зберігаються відмінності між Я-реальним і Я-ідеальним. Але в особистості, яка знаходиться на шляху зростання є один важливий засіб подолання криз – особистісний сенс, відчуття внутрішньої осмисленості (а не зовнішньої обумовленості) всіх своїх думок, почуттів і дій. Таке відкриття та набуття себе дають можливість людині ставати все більш вільною і відповідальною, доброзичливою і відкритою, сильною і творчою і, в кінцевому підсумку, - більш зрілою і здатною сприймати світ не як загрозу, а як умови для свого життя.

Отже, головний психологічний сенс особистісного зростання – звільнення, набуття себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток всіх основних особистісних атрибутів. Взаємодія особистості з власним внутрішнім світом в цілому не менш (а в багатьох відносинах – більше) значима, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання і повага до його внутрішнього світу іншими людьми.

Критерії особистісного зростання.

Така різноманітність та неоднозначність підходів до проблеми особистісного зростання доволі ускладнює й процес виокремлення критеріїв, за якими можна оцінити цей процес. Детальний аналіз цілої низки літературних

джерел щодо цієї проблематики уможливило виокремлення двох основних груп, що стосуються взаємин особистості як із внутрішнім, так і з зовнішнім світом. Відповідно вони отримали назву інтра- та екстраперсональних.

До інтраперсональних критеріїв особистісного зростання належать:

- прийняття себе – об'єктивне визнання своїх недоліків і переваг, можливостей і внутрішніх переконань;

- відкритість внутрішньому досвіду переживань. Дане визначення є одним із центральних понять в гуманістичній психології, що використовується науковцями для позначення «...складного неперервного процесу суб'єктивного переживання подій внутрішнього світу, які включають і відображення подій світу зовнішнього». Чим зріліша особистість, тим більш вона вільна від руйнівного впливу психологічних захистів і тим більше вона прислухається до цієї внутрішньої реальності та слідує за нею;

- розуміння себе – точне, повне і глибоке уявлення про себе і свій актуальний стан – реальні переживання, бажання, думки тощо; здатність «побачити» і «почути» себе справжнього, крізь нашарування масок, ролей і захистів; адекватна і гнучка Я-концепція, чутлива до актуальних змін, зближення Я-реального і Я-ідеального;

- відповідальна свобода – відповідальність не лише за дії і вчинки, а за думки і наміри, усвідомлення і прийняття своєї свободи – "внутрішній локус оцінювання", який відбувається всупереч тиску зовнішніх оцінок;

- цілісність – посилення і розширення інтегрованості і взаємозв'язку всіх аспектів життя людини, а особливо – непорушності та стійкості внутрішнього світу і самої особистості;

- динамічність – гнучкість, відкритість до змін та одночасно збереження своєї ідентичності, спроможності до розвитку через розв'язання актуальних протиріч і проблем.

Екстраперсональні критерії особистісного зростання це:

- прийняття інших – визначається динамікою ставлення до інших людей. Чим більш зріла особистість, тим більшою мірою вона спроможна до прийняття

інших людей такими, які вони є, до поваги їх своєрідності і права бути собою, до визнання їх своєрідності та неповторності;

-розуміння інших – готовність вступати в міжособистісний контакт на основі глибокого і тонкого розуміння та співпереживання, емпатії та довіри. Зріла особистість відрізняється свободою від установок і стереотипів, здатність до адекватного, повного і диференційованого сприймання навколишньої дійсності взагалі та в особливості – інших людей.

-соціалізованість – відкритість і природність у контактах з іншими, реалістичність, гнучкість та здатність компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя і "жити з іншими в максимально можливій гармонії";

-творча адаптивність – готовність сміливо і відкрито зустрічати життєві проблеми і справлятися з ними, не спрощуючи, а проявляючи "творчу адаптацію до новизни конкретного моменту" і "вміння висловити і використовувати всі потенційні внутрішні можливості" [61, с. 98] .

Отже, згідно із позицією дослідників-гуманістів, усі вищезначені зміни відбуваються у відповідності зі своїми специфічними закономірностями. В той же час це процес цілісний, взаємопов'язаний і зростання в одному "особистісному вимірі" сприяє просуванню в інших. Тому найважливіше сам факт руху в цих напрямках, включення в процес відкриття і пошуку себе, що дає можливість людині ставати все більш вільною і відповідальною, неповторною, доброзичливою, відкритою, сильною й творчою і, в решті-решт – більш зрілою і здатною сприймати світ (зовнішній і внутрішній) не як загрозу, а як одночасно як виклик і заклик до життя.

2.2. Передумови та чинники особистісного зростання студента в процесі професійного навчання.

Шлях реформування сучасної освітньої системи, на який ступила наша країна, передбачає перегляд усіх її ланок без винятку, і насамперед, підходів до професійної підготовки майбутнього фахівця усіх напрямків підготовка, а особливо тих, які прийнято називати людинознавчими. Адже не лише від отриманих знань, сформованих вмінь і навичок, а й від рівня розвитку його особистості, в подальшому залежить якість надання ним соціальних послуг. Саме тому зміст навчання у системі підготовки майбутніх соціальних працівників обов'язково має передбачати методи, засоби, способи та інструменти формування особистості фахівця, оскільки оволодіння навчальними дисциплінами не може зводитися лише до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання.

З огляду на вищезначене зауважимо, що у наукових джерелах прийнято розрізняти поняття «особистісні зміни», «особистісне зростання» та «особистісно-професійне зростання». Так, особистісні зміни можуть бути прогресивними, регресивними чи статичними, а особистісне зростання, як вже було доведене нами у попередньому розділі – це завжди складний та тривалий процес саморуху шляхом самовдосконалення, межею якого є повна самоактуалізація та самореалізація особистості. Особистісно-професійне ж зростання – це становлення в процесі професійної підготовки таких компонентів особистості, які є визначальними для реалізації майбутніх професійних завдань. Передумови до особистісного зростання закладені у самій природі людини у вигляді задатків, які в процесі формування особистісних якостей стають основою спроможності до самоактуалізації. Пріоритетними умовами цього процесу є усвідомлення індивідом своїх особливостей, задатків, здібностей, визначення свого місця у житті, само- та професійна ідентифікація. Ціла низка науковців підтримує думку про те, що кожній людині властива здатність до особистісного зростання, яку вони позначають терміном «сила Я».

Із проаналізованого матеріалу попереднього параграфа стає зрозуміли, що процес особистісного зростання може мати спонтанний чи керований характер. Про керованість зазначеного процесу можна говорити тоді, коли сам індивід чітко усвідомлює його і ставить межу самовдосконалення, формування певних якостей, сторін, сфер особистості. При цьому зростання може стосуватися двох основних моментів: корекції психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше і вироблення нового в собі (реалізація ще не актуалізованих раніше здібностей). Відтак, кероване особистісне зростання – це унікальний творчий процес самоперетворення, спрямований на «побудову» самого себе відповідно до власних прагнень та переконань. Зауважимо, що робота особистості над собою здійснюється не у замкненому внутрішньому світі, а через її власне життя, діяльність, ставлення до людей. На думку С.Л. Рубінштейна «...основний критерій ставлення людини до життя – будівництво в собі і в інших нових, все більш досконалих форм людського життя і людських ставлень. Чинники внутрішнього псування людини, ржавіння її душі полягають в здрібненні життя і людини при замиканні його в обмеженій сфері життєвських інтересів та побутових проблем. Щастя людського життя, радість, задоволення досягаються не тоді, коли вони є самоціллю, а лише результатом вірного життя. Змістовний світ всередині людини є результатом її життя і діяльності. Те ж саме стосується в принципі й проблеми самовдосконалення людини: не себе слід робити хорошим, а зробити щось хороше в житті – такою повинна бути мета, а самовдосконалення – лише її результат» [63, с. 383 – 384]. Однак, як зауважує К.О. Абульханова-Славська, «...проявляючись у різних напрямках, у різних якостях, особливостях і властивостях, особистість завжди зберігає себе як цілісна єдність, яка не зводиться ні до своїх окремих психічних і свідомих проявів (у тому числі і здібностей), а ні до здійснюваної нею на різних основах і напрямках діяльності. Особистість розвивається і виявляється ширшою будь-якої конкретної діяльності» [1, с. 215].

Відтак, особистісне зростання через «свою діяльність» не означає зведення діяльності до конкретної професії, а самої особистості – до дій по розв'язанню окремих професійних завдань чи ситуацій. Воно здійснюється загальними

ставленнями, які знаходяться поза межами окремих часткових ситуацій. Цей процес у роботах С.Л. Рубінштейна позначий як «перетворення ситуативних дій у категоріальні, які є результатом і передумовою більш досконалих форм людської діяльності» [63]. Отже, особистісне зростання – це не лише здійснення себе у діяльності, але й становлення і зростання через діяльність, що дозволяє введення поняття «особистісно-професійного зростання».

У низці аналізованих літературних джерел, зокрема у роботах Е. Шпрангера, зустрічається термін «професійний тип особистості», а основною ідеєю пропонованого ним підходу є думка про те, що виконання людьми певної діяльності, яка має суттєві загальні ознаки, призводить до формування у них подібних рис особистості, які зумовлені професійними вимогами до психологічних і психофізіологічних особливостей індивіда. Така позиція уможливорює необхідність керованого особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця в цілому та соціального працівника зокрема. Основний зміст даного процесу полягає в:

- теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками взаємодії з клієнтами у різних умовах їх життєдіяльності та вмілого застосування набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях;
- пізнанні себе як особистості та інших людей, свого рівня самоактуалізації та професійної готовності, особливостей розвитку кожного з аспектів цього процесу;
- в оволодінні засобами розвитку і вдосконалення окремих якостей та самоуправлінням саморозвитком з метою особистісно-професійного зростання.

Звичайно, досягнення такої складної мети передбачає, насамперед, тривалий процес професійної підготовки, який має певні часові рамки і складається кроків, блоків, етапів тощо. За процесуальним критерієм це може виступати метою кожного окремого навчального заняття, навчального курсу чи загалом стосуватися всього шляху загальної підготовки. Результативно ж – досягатись через оволодіння конкретними знаннями, вміннями чи навичками, розвиток професійно важливих якостей, сторін своєї особистості.

Щодо самого керівництва, то тут існує кілька особливостей, на які, на нашу думку, слід звернути особливу увагу. Так, на початкових етапах цей процес більшою мірою має знаходитись під контролем викладачів, які: - оцінюють обґрунтованість і реальність вибору професійної мети відповідно до об'єктивних вимог і, згідно зі своїми можливостями, ставлять процесуальні цілі професійної підготовки та особистісного зростання; - стимулюють інтерес та ініціативність, допомагають у становленні саморегуляції та самоуправління, які є, за нашим припущенням, механізмами активізації процесу особистісно-професійного зростання. Самоуправління та саморегуляція – це цілеспрямовані зміни, мету яких ставить саме людина, і які передбачають самостійне керування своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Самоуправління – це творчий процес, який передбачає створення нового, вирішення проблемної ситуації чи якихось суперечностей, постановку цілей, пошук нових рішень і засобів досягнення цілей [29, с. 12], що означає усвідомленість впливів людини на власні психічні явища, виконуваних діяльність, власну поведінку з метою підтримання чи змінення характеру їх функціонування. Процеси психічного самоуправління носять завжди свідомий і цілеспрямований, а значить активний характер. Достатньо високий рівень саморегулювання поведінки проявляється в тонкості, диференційованості і адекватності всіх усвідомлюваних форм поведінки, вчинків, вербальних проявів і корелює з високим рівнем розвитком самосвідомості. «Найбільш складні форми саморегулювання виникають і як заключний етап формування зрілої самоусвідомлюючої себе особистості» [24, с. 128 – 129].

Відтак, погодимося з тим, що професійне становлення і особистісне зростання суттєво пов'язані між собою, хоча на думку цілої низки науковців (В.Сластьонін, А.Шутенко І.Зубкова та ін.) між ними існують певні протиріччя, що іноді розводять ці процеси, роблять їх не сумісними, а саме:

- між динамікою завдань, вимог до професійною діяльністю і внутрішньою готовністю до їх здійснення;

- між невизначеністю соціальної політики держави, морально-ідеологічними установками у суспільстві і прагненням соціального працівника займати чітку і визначену професійну та особистісну позицію;

- між природною особистою потребою фахівця соціальної сфери у самореалізації і можливостями її досягнення в сучасних умовах соціокультурної дійсності;

Н.Л.Коломінський, розмірковуючи про методологічні засади підготовки соціального працівника у стінах ВНЗ висловлює думку, що основними функціями навчання, спрямованими на професійне становлення особистості мають стати наступні:

- формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок;
- формування системи професійно важливих знань, науково-культурного кругозору;
- формування професійно важливих умінь, навичок;
- виявлення, розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських, мовних та ін.)
- розвиток духовних потреб майбутнього соціального працівника, морально-етичне вдосконалення його особистості;
- сприяння самоактуалізації кожної особистості, культивування розвитку індивідуальності, як передумова індивідуального стилю праці. [29, с.13]

Так як характерною ознакою професії соціального працівника є специфічний інструмент діяльності – власна особистість, а умовою успішної професійної діяльності є постійне особистісне зростання, нині особливо актуальною стає підготовка фахівця у стінах ВНЗ як цілісної гармонійної особистості, яка здатна і прагне не тільки до професійного, але й до особистісного зростання, орієнтована на саморозвиток і самореалізацію.

У літературних джерелах, зокрема у працях вітчизняних науковців В.Давидова, Є.Клімова, Г.Костюка, Д.Ніколенка, Б.Федоришина та ін. виділяються два основних підходи до проблеми підготовки фахівця до професійної діяльності: *діяльнісний та особистісно зорієнтований*. Згідно першого, особистість розглядається у відповідності або невідповідності до

вимог обрної професій. Відтак, залежно від специфіки праці, діяльність детермінує професійну поведінку особистості і не тільки розвиває відповідні їй навички, вміння, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але і творить особистість загалом, її професійні риси та типологію. Основною особливістю такого підходу є те, що свого часу він реалізувався через жорсткі формально-діяльнісні схеми, стандартизовані професіограми і вимоги в межах вивчення різних видів праці, а нині частіше всього спрямований на пошук типологічних рис в особистості фахівця. Звичайно, такі фактори як особливості державного замовлення, матеріального виробництва, самої системи освіти досі значними чином формують специфічні вимоги до особистості майбутнього соціального працівника. Вони і сьогодні за традиційних умов навчання є пріоритетом у підготовці студентів та визначають перебіг освітнього процесу. Основним принципом, який забезпечує успішність останнього, стає теза про те, фахівцем можна стати лише в результаті цілеспрямованого, довготривалого педагогічного впливу.

Другий – індивідуально-особистісний підхід, розглядає особистість з погляду її індивідуально-типологічних особливостей, що проявляються в її професійній діяльності. При цьому акцент зміщується з поняття „фахова діяльність” на поняття „особистість фахівця”. Не заперечуючи принципи діяльнісного підходу, професійна діяльність розглядається як сфера докладання творчих можливостей індивідуальності, а не жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості соціального працівника (І.Зязюн, В.Моргун, Д.Ніколенко, Л.Проколієнко, В.Семиченко, Т.Яценко та ін.).

Так, І.Я.Зубкова [23], спираючись на багатовимірну концепцію розвитку особистості В.Моргуна, так визначає особистість „...людина, котра активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, вольових переживань, змістів, рівнів опанування та форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням вимірюється свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи й

непередбачувано-підсвідомі) перед природою, суспільством і власною совістю" [23, с.5].

Такий підхід до трактування особистості уможливило виокремлення у її структурі наступних компонентів:

- змістовні фахові орієнтації (центрації): предметно-ділова (з орієнтацією на предмет), гуманістична (на інших), індивідуальна (на себе)
- орієнтації в фаховій діяльності, що реалізуються протягом всього життєвого шляху особистості і виражені в ретроорієнтації (консерватизмі), кон'юнктурній (орієнтованій на сучасність) та перспективній (орієнтованій на майбутнє) орієнтації;
- домінуючі емоційно - вольові переживання;
- рівні професіоналізму, які реалізуються через соціально-психологічну компетентність, майстерність, спосіб опанування фаховим досвідом: (навчально-підпорядкований, репродуктивно-співвиконавський і творчо-лідерський) та форми його реалізації;
- значущі особистісні якості соціального працівника [23, с.5].

Методологічний принцип особистісно-діяльнісного підходу запропонований Н.Л.Коломінським, на думку автора, може допомогти у подоланні суперечності між професіоналізмом і спрямованістю особистості, яка може виникнути при професійній підготовці соціальних працівників. У змісті запропонованого підходу зrealізовано ідею поєднання особливостей і вимог професійної діяльності й індивідуально-типологічних особистості, яка повинна оволодівати цією діяльністю. Відповідно до цього положення, навчальна діяльність майбутнього фахівця соціальної сфери розглядається як особистісно зорієнтована праця. Саме тому, обов'язковим елементом навчального процесу має стати представлення майбутньої професійної діяльності з одного боку як місії, спрямованої на надання людині соціально-психологічної допомоги, а з іншого – як на роботу, що потребує не лише альтруїстичної спрямованості, але й конкретних професійних знань, навичок, умінь. Згідно з концепцією особистісно-діяльнісного підходу соціальний працівник з першого заняття має «будувати» свою професійну діяльність і, водночас, формувати й визначати

взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість. Для виконання поставлених завдань навчально-виховний процес, який базується на основі вищезначених принципів, має свої особливості:

- усі пропоновані студентам теми з усіх навчальних дисциплін пов'язані з майбутньою практичною діяльністю, відтак відбувається постійне моделювання професійних функцій;
- при розв'язанні конкретних проблемних ситуацій, що можуть мати місце в професійній діяльності, робиться наголос не стільки на знаходженні правильного способу дії, скільки на визначенні того, за якими алгоритмами відбувається цей пошук;
- кожна форма і метод навчання мають вносити свій вклад у формування професійних установок. «Умовно кажучи, лекція і семінар сприяють переважно формуванню цільових і смислових установок, практичні заняття, ділова і рольова гра мають більше можливостей для формування і закріплення операційних установок, тобто готовності соціального працівника діяти саме таким способом, який є з точки зору професійної майстерності найкращим.» [14, с.31] і далі: " Наша концепція збігається в цьому відношенні із концепцією контекстного навчання (А.Вербицький), в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності [14, с.32].

Усе вищезначене дає змогу констатувати, що за умов реалізації пропонованого підходу навчання наповнюється особистісним смислом (зо О. М. Леонтьєвим), тим самим забезпечуючи рух від навчання до праці. Відтак успіх професійного становлення особистості соціального працівника залежить від здійснення концептуальної єдності змісту, форм, методів навчання, що передбачає тісний теоретико-методологічний зв'язок між практичним заняттям, семінаром, лекцією. Таким чином, поєднання ідеальних моделей діяльності зі спонтанними рішеннями студентів, зв'язок матеріалу практичного заняття з матеріалом лекції (семінару), практична значущість проблем, що вирішуються

на занятті, індивідуалізація завдань, усвідомлення та рефлексія студентами структури і результатів заняття, поопераційний контроль і корекція в ситуаціях, які є віддзеркаленням реальної праці соціального працівника, створення соціально - психологічної атмосфери невимушеності, суб'єкт-суб'єктного спілкування (діалогу) [35, с.13].

Отже, психолого-педагогічними резервами позитивного впливу навчання у вищому навчальному закладі на професійне становлення особистості майбутнього професіонала є:

- особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації навчально-виховного процесу формування професійних установок;
- концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання;
- проблемно-методологічний, розвивальний характер викладання;
- теоретично обґрунтований прагматизм,- індивідуалізація та диференціація навчального процесу;
- співробітництво викладачів зі студентами як колегами, суб'єкт суб'єктні стосунки (діалог) [65, с.13].

Схожого підходу дотримується й В.Я. Ляудіс, яка запропонувала концепцію спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами і студентів один з одним (СПД). Використовуючи принцип проектування навчальної діяльності, дослідниця пропонує виокремлювати у цьому процесі наступні взаємопов'язані змінні:

1) зміст навчального предмета, що структурований у відповідності із метою навчання;

2) умови, що організують засвоєння навчального змісту і узагальнених способів навчальної діяльності;

3) систему навчальних взаємодій викладача зі студентами і студентів одного з одним, змінюваних за певною логікою по мірі засвоєння нової діяльності;

4) динаміку вказаних змінних в їх взаємозв'язку протягом всього процесу навчання [38].

При організації ситуації СПД потрібно дотримуватися низки основних вимог, а саме:

- з самого початку навчання включення учасників в творчу продуктивну діяльність;
- спільне планування студентами і викладачами системи проміжних задач (творчих і репродуктивних), необхідних для продуктивного руху до поставленої мети (тобто виконання викладачем не лише спрямовуючої функції, а й формування мотиваційно-сислової сфери особистості студентів);
- дотримання етапності та динамічності так званих вихідних взаємодій: - введення в діяльність; - дії розділені між викладачем і студентами; - дії що імітуються; - дії що підтримуються; - саморегульовані дії; - самоспонукальні дії.

Відтак, під час проектування навчальних ситуацій в стратегії спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами і студентів один з одним увага викладача, насамперед, має бути спрямована на залучення до сфери уваги цілей та сенсів навчально-професійної діяльності, вихідною точкою якої є фаза введення в діяльність. Зосередження не на власному, індивідуальному вміння, а на спільному, колективному результаті, має на думку прихильників даного підходу сприяти емоційному прийняттю задачі студентами. В такому випадку головним об'єктом зусиль викладача стає не стільки засвоєння навчального змісту, скільки навчально-професійна позиція студентів. «Пов'язуючи на всіх етапах навчання і проф. цілі (свої і студентів), цілі оволодіння діяльністю в навчально-професійному партнерстві і засвоєння норм соціальної взаємодії, викладачі збагачують план своєї роботи цілями різних аспектів» [38, с.40].

Такі засадничі положення СПД перегукуються із так званою "педагогікою співпраці", основними ідеями якої є наступні:

- «ідея важкої мети» - чим більш складною та недосяжною буде мета, поставлена перед студентами під час навчального заняття, тим більше задоволення вони отримають і тим краще тема буде засвоєна після того, як ціль буде досягнута;

- «ідея опори» - підготований набір ключових слів, знаків і інших опорних сигналів, що демонструє у вигляді схеми логіку матеріалу, що вивчається, значно полегшує запам'ятовування останнього;
- «ідея вільного вибору» - свобода вибору - найбільш простий шлях до розвитку творчої думки (коли студентам пропонують самим визначати кількість та темп вивчення пропонованого матеріалу, успішність підвищується);
- «ідея великих блоків» - коли матеріал сформовано у об'ємні структури, то зростає можливість виділення провідної думки, тенденції тощо;
- «ідея діалогічних роздумів» - діалог викладача зі студентами, доброзичливе і уважне ставлення до висловлювань студентів, заохочення їхніх ідей, думок (навіть інколи невдалих і невірних), заохочення активності, співпраця в пошуку розв'язання учбових проблем, задач сприяє розвитку розумових здібностей.

Всі вищезначені ідеї, на нашу думку, найвдалішим чином втілені у системі модульно-розвивального навчання проф. А. В. Фурмана, за якої однією із найдієвіших форм організації взаємовідносин викладача і студента, є так званий *проблемний діалог*, який «характеризується обмеженими творчими можливостями одного або двох партнерів у подоланні виявленої проблемності, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовної активності для зняття діалогічної проблемної ситуації» [80]. Слід зазначити, що на противагу традиційному діалогу, який частіше всього носить запитально-відповідальний характер, з деякими авторитарно-повчальними елементами з боку педагога, проблемний передбачає надзвичайно широкий спектр та поліваріантність діалогічних структур партнерів [44, с. 379].

Нині все більшої популярності набувають ідеї синергетики. Так, на думку Г.Нестеренко [48] говорити про самореалізацію і розвиток особистості в ВНЗ неможливо „без реалізації в Україні моделі освіти з базовими принципами складності, відкритості, не лінійності, самоорганізації та гуманізму – тобто, без реалізації синергетичної моделі освіти, яка має містити наступні складові:

- інноваційність та відкритість освітнього процесу і змісту навчального матеріалу, основні ідеї якої бути запропонованими не лише управлінцями чи викладачами, а й самими студентами;
- зміна суб'єкт - об'єктних взаємовідносин викладача і студента в процесі освіти у взаємини вільної співпраці заради розвитку пізнання і гармонізації суспільних відносин;
- визнання пріоритетною ідеєю розвитку кожного, в контексті уявлення, що чим складнішою є соціальна стратифікація суспільства, тим більший потенціал його розвитку;
- творчий характер навчання і виховання в процесі ВНЗ;
- перехід від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні заняття до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;
- дотримання викладачами принципів індивідуального підходу зі спрямованістю навчально-виховної роботи на самоосвіту, самовиховання і самореалізацію;
- зміна суб'єкт - об'єктних взаємовідносин викладача і студента в процесі освіти у взаємини вільної співпраці заради розвитку пізнання і гармонізації суспільних відносин;
- визнання пріоритетною ідеєю розвитку кожного, в контексті уявлення, що чим складнішою є соціальна стратифікація суспільства, тим більший потенціал його розвитку;
- свобода студента й викладача від стереотипів і педагогічних догм і в організації, і в змісті навчально-виховного процесу;
- принципова відсутність верхньої межі професіоналізму майбутніх спеціалістів і викладачів та пов'язана з цим природна вимога до постійного зростання осіб, які навчають;
- розуміння значного збільшення можливостей впливу окремої особистості на процеси розвитку будь-якої соціальної системи ієрархічно вищого рівня;
- сприяння вищої освіти у формуванні індивідуальної, соціальної та професійної відповідальності майбутніх фахівців [48, с.22 – 23].

Прихильники даного підходу наголошують, що впровадження синергетичних уявлень як до трансформація вищої освіти загалом так і навчального процесу у ВНЗ зокрема – це явище скоріше самоорганізаційного характеру, і від кожного (управлінця, викладача чи студента) залежить чи прискорити, чи пригальмувати його. Забезпечуючи умови для особистісного зростання студентів, насамперед, слід звернути увагу на можливості окремих навчальних предметів за спеціальністю. Передбачається, що при правильно зробленому професійному виборі, саме опанування цими предметами має найбільш повно сприяти особистісному і професійному зростанню майбутнього фахівця. Окрім цього, слід звернути увагу і на ту обставину, що на шляху професійного становлення, особистісного зростання перед студентами можуть стояти не лише навчальні, а й перепони психологічного характеру, що на нашу думку, не можна подолати лише за рахунок спеціальним чином організованого навчального процесу. Йдеться про різноманітні психологічні проблеми (важкість адаптації, психологічними травмами, ненормативні кризи в розвитку особистості, окремі стани, що виникають під впливом непередбачуваних життєвих обставин тощо), які мають здатність до накопичення та призводити до того, що або студент при наявності задатків не може реалізувати їх і відраховується, або отримавши знання і навички виходить з ВНЗ з особистісним профілем, що не відповідає вимогам обраної професії. Допомогу в розв'язанні зазначених проблем мають надавати фахівці – психологи, працівники психологічної служби ВНЗ [82]. На наше глибоке переконання, процес надання психологічної допомоги, який нині через різноманітні кризові явища (недофінансування, скорочення штату тощо) є неповним та ситуативним, при успішному подоланні заявленої проблеми, може сприяти в особистісному зростанні студента настільки, що за своєю динамікою особистісне зростання такого студента може навіть бути більш інтенсивним в порівнянні з тими молодими людьми, які не звертались по допомогу. При цьому ефективною формою роботи може бути не лише індивідуальна, а й групова допомога (групова корекційна робота). Особливо цінною у цьому контексті видається запровадження групових тренінгових форм роботи з усіма майбутніми

фахівцями, професія яких належать до сфери людина-людина. Організація такої роботи є нагальною необхідністю при підготовці саме соціальних працівників, адже ефективність їх майбутньої діяльності напряму залежить не лише від отриманих знань і сформованих вмінь та навичок, а й рівня зрілості та сформованості фахівця як особистості та професіонала. При правильній організації такого виду діяльності досягається одразу декілька цілей:

- закріплюється інтерес до психологічної практики;
- продуктивно розвиваються стосунки в студентських групах;
- набуваються спеціальні професійні навички і риси (наприклад толерантність, асертивність, сенситивність, емпатійність тощо);
- інтенсифікується особистісне зростання окремих студентів.

Щодо особистісного зростання, то при груповій роботі воно досягається за рахунок наступних чинників:

- група створює можливість моделювати соціальну реальність і власну поведінку, експериментувати з різними варіантами поведінки в безпечному середовищі;
- група надає зворотній зв'язок і уточнює сприйняття реальності окремими членами групи, надає емоційну підтримку сприяючи саморозкриттю;
- в групі відбувається обмін інформацією, досвідом, що надає можливість запозичити ефективні поведінкові паттерни.

Усі вищезначені принципи, на нашу думку, максимально можуть бути зреалізовані за умов особистісно зорієнтованого навчання, коли студент постає в ролі активного носія суб'єктивного досвіду і від його індивідуальних можливостей залежить ефективність створення та управління самим навчальним процесом. Провідними положеннями даного підходу є наступні:

- основним суб'єктом навчально-виховного процесу є студент;
- добір засобів, що забезпечують реалізацію поставленої мети здійснюється за допомогою виявлення і структурування суб'єктивного досвіду самого студента та його спрямованого збагачення;
- основним пріоритетом є індивідуальність, самоцінність, самобутність особистості як активного носія суб'єктивного досвіду, котрий

утворюється задовго до впливу спеціально організованого навчання у ВНЗ;

- проектування освітнього процесу у вищому навчальному закладі має передбачати можливість відтворення учіння як індивідуальної діяльності щодо трансформації соціально значимих нормативів діяння, що задані в навчанні;
- при конструюванні і реалізації освітнього процесу особливо важливою є робота з виявлення досвіду кожного студента, його соціалізації, контролю за способами навчальної роботи, а також співпраця викладача і студента, яка спрямована на обмін різним змістом досвіду і спеціальна організація колективно розподіленої діяльності між усіма учасниками;
- взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного та індивідуального) має проходити не за лінією витіснення індивідуального “наповнення” його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичено студентом як суб’єктом пізнання у його повсякденні;
- особистісне зростання студента проходить не лише шляхом привласнення ним нормативної фахової діяльності, але і через постійне збагачення, перетворення суб’єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку [11].

Підтримуючи думку попередніх авторів, та дотримуючись основоположних принципів особистісно зорієнтованого навчання, висловимо думку про те, що забезпечити надзвичайно складну та багаторівневу трансформацію сучасного ВНЗ може лише механізм, який функціонально утримує всі потрібні для цього складові. Таким механізмом може стати наукове проектування – один із найперспективніших шляхів удосконалення освітнього процесу, основою якого є створення належних умов для самостійної активізації студентами власної пізнавальної діяльності, прагнення розвивати творчі здібності та духовно зростати. При цьому проектуванню підлягає не лише навчальна діяльність студентів, а й діяльність викладача, який покликаний

грамотно здійснювати керівництво не лише процесом оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а й брати активну участь у розвитку особистості молодих людей, вчасно усувати притаманну йому стихійність, а відтак підвищувати результативність. А для цього, насамперед, потрібно володіти не лише мистецтвом практичної організації повноцінної пізнавальної діяльності молоді, а й забезпечувати розгортання їх проектно-пошукових процесів мислення не на інтуїтивному, а на науково обґрунтованому рівні [80]. Такий підхід вимагає наявності в арсеналі викладача чітко розроблених психолого-педагогічних основ проектування навчання, раціональних методів його здійснення і потрібних для цього матеріалів. Саме виокремлення серед інших навчально-виховних завдань таких, що дають змогу розглядати діяльність викладача і студента як рівноцінну та паритетну, дає змогу повному поглянути на психологічну картину перебігу освітнього процесу.

Зауважимо, що роль кожного із учасників навчальної взаємодії в організації вищезазначеного процесу різнопланова. Якщо реалізація кінцевих навчальних цілей забезпечується за допомогою активності студента, то функція викладача полягає в тому, щоб належним чином спрямовувати й підтримувати цю активність. Відтак досягнення різних цілей навчання вимагає різного рівня пізнавальної активності молодих людей, а отже, і синхронних дій викладача щодо її організації. Так, наприклад, різнопланові можливості традиційного навчання у вищій школі, визначаючи метою засвоєння заданого обсягу знань, спираються на навчальну активність репродуктивного характеру. Відповідно, головне завдання – забезпечити розгортання саме цієї, відтворювальної, активності. Для цього викладачу достатньо запропонувати студентам інформацію, яку потрібно засвоїти і якнайточніше переказати, тобто забезпечити її повне відтворення під час контролю правильності самого процесу та адекватності запам'ятовування заданого знаннєвого взірця. Отримані таким чином знання стають вихідним моментом у формуванні відповідних умінь, для чого викладачу треба застосувати систему вправ (що дуже часто підміняються терміном “задачі”) і, враховуючи фактичну успішність роботи учнів, вносити потрібні корективи [45].

Зовсім іншу соціокультурну роль відіграє викладач у системі навчання, котра ґрунтується на активізації пошукової пізнавальної активності студентів. Організувати та підтримувати таку активність він може, лише долучившись до їхньої конкретної учбової діяльності та перетворивши навчальний процес на паритетну діалогічну взаємодію реального співробітництва. Оскільки студент бере участь у згаданій діяльності як один із її рівноправних суб'єктів, то його освітні дії жорстко не регламентуються ззовні, зважаючи на наявність досить широкого простору творення і свободи дій з обох боків. “Основне завдання навчання – не планувати загальну, єдину й обов’язкову для усіх лінію розвитку, а допомагати кожному студентові із урахуванням наявного у нього досвіду пізнання, вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість” [80, с. 32].

Зауважимо, що студенти-майбутні соціальні працівники навчаються за *авторською інноваційною освітньою моделлю підготовки фахівців соціогуманітарного профілю проф. А. В. Фурмана*, яка не лише отримала детальне філософсько-методологічне, соціально-психологічне та програмно-дидактичне опрацювання, а й була успішно апробована в останнє десятиліття на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ. Пропонована модель має не лише освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє особистісному становленню майбутніх фахівців соціальної сфери.

Засадничі положення та отримані результати впровадження даної моделі детально висвітлені та обґрунтовані у *монографії проф. А. В. Фурмана та С. К. Шандрука «Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі»* [81, с. 25 – 42].

Наведемо низку переваг, якими остання суттєво відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних аналогів:

- по-перше, мовиться про виховання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко умістовлене у межах наявного суспільствознавчого знання, професійне мислення, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на

привласнену знаннєво-компетентнїсну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення;

- по-друге, формується професійна компетентність випускника вказаної спеціальності як перш за все його високорозвинене і соціально узгоджене мислення у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є матеріалом для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування фахової мислєдіяльності;

- по-третє, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна мислєдіяльність студентів спеціальності від першого курсу до п'ятого, що уможлиблює сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального – мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого упредметнення (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні методологічного мислення як нової “універсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щєдровицького, організована у самостійну сферу МД і рефлексивно (у тому числі й дослідницький) охоплює всі його форми і типи...” [92], виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає горизонтів методології сутнісно іншого упредметнення – соціогуманітарного професійного методологування [84];

- по-четверте, увесь період професійної підготовки соціальних працівників оргтехнологічно скеровується циклічно-вчинковою парадигматикою (В.А. Роменець, А.В. Фурман); а це означає, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл учинку професійного становлення, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-

мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) освітніх учинків різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо (О.Є. Гуменюк (Фурман) [19; 84]).

Висновки до другого розділу

1. У науковій літературі досі відсутня єдина думка щодо узмісовлення поняття «особистісне зростання». Частіше всього його вживають як тотожне із особистісним розвитком, вказуючи на його взаємозв'язок із такими поняттями як «особистісна зрілість», «самоактуалізація» та «самореалізація».

2. На нашу думку, особистісне зростання людини полягає в постійному, неухильному розвитку її особистісного потенціалу – комплексу психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи і оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед, із своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

3. Основним чинником особистісного зростання є міра докладань власних зусиль самої людини, але тільки їх не достатньо. На нашу думку, повноцінним цей процес може стати лише за умов безпосередньої участі оточуючих, їх прийняття такими, якими вони є, звільнення від стереотипів та заборон. Людина, особистість якої росте, прагне не просто до спілкування, а до взаємодії, в контактах з іншими вона стає все більш відкритою і природньою, але при цьому - більш реалістичною, гнучкою, здатною компетентно вирішувати міжособистісні протиріччя.

4. Детальний аналіз цілої низки літературних джерел щодо цієї проблематики уможлиблює виокремлення двох основних груп, що стосуються взаємин особистості як із внутрішнім так і з зовнішнім світом. Відповідно вони отримали назву *інтра-* (прийняття себе, – об'єктивне визнання своїх недоліків і переваг, можливостей і внутрішніх переконань, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність та динамічність) та *екстраперсональних* (прийняття та розуміння інших соціалізованість творча адаптивність тощо).

5. Погоджуючись із думкою цілої низки авторитетних авторів робимо висновок про те, що особистісне зростання тісно пов'язане із професійним зростанням, а відтак є усі передумови говорити про введення такого поняття як

«особистісно-професійного зростання». Згідно такого підходу соціальний працівник з першого заняття має «будувати» свою професійну діяльність і, водночас, формувати й визначати взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість. Таке можливо за умов особистісно зорієнтованого навчання, коли студент постає в ролі активного носія суб'єктивного досвіду і від його індивідуальних можливостей залежить ефективність створення та управління самим навчальним процесом.

РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження особистісного зростання соціального працівника.

3.1. Система методів дослідження особистісного зростання соціального працівника.

Як зазначалося нами у попередніх розділах, в основі нашого розуміння базових передумов та принципів особистісного зростання студентів, які опановують спеціальність «соціальна робота» у стінах ВНЗ лежить особистісно-розвивальний (індивідуалістичний) підхід, основним положенням якого є думка про те, що становлення особистості студента відбувається у різноманітних видах діяльності (навчальній, практично-педагогічній, проєктивно-педагогічній, науковій тощо) та передбачає її моделювання у процесі навчання. Головне у зазначеному підході – це створення умов для розвитку і саморозвитку особистості майбутнього соціального працівника, реалізація науково-педагогічним колективом вищого навчального закладу відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудова полідіяльного сценарію на основі діалогу і співробітництва [80].

Особистісно зорієнтований підхід – це складний синтез напрямів психолого-педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості майбутнього соцпрацівника та принципу вільного вибору особистістю пріоритетів, освітніх шляхів, формування власного, особистісного досвіду; опора на відповідні особистісні якості: основні потреби, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, установки, домінуючі мотиви діяльності в освітньому просторі. Такий погляд на освітній процес, з одного боку, забезпечує міцне підґрунтя у розумінні основоположних концептуальних уявлень, цільових настановлень, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, а з іншого – створює умови для глибокого, цілісного розуміння особистості та особливостей її розвитку. Все це спрямоване на досягнення основної мети - саморозвиток суб'єктів навчального процесу, їх освітньо-фахова самореалізація як процес і результат відповідних психолого-професійних видів діяльності Основними пріоритетами цього напрямку є:

- забезпечення природовідповідності – використання сукупності об'єктивно існуючих умов і засобів, потрібних для реалізації потенційних можливостей і здібностей майбутніх соцпрацівників;

- розвиток нестандартності та креативності, яка дасть можливість досягати поставленої мети та знаходити варіанти вирішення нових складних завдань шляхом актуалізації наявних в знань і досвіду та застосовуючи творчий підхід;

- формування варіативності та гнучкості поведінки, завдяки якій майбутній соціальний працівник досягає максимального успіху через розробку власних моделей особистісно-професійного самозростання, найбільш ефективних способів особистісної і професійної самореалізації;

- виявлення і задоволення потреби людини у реалізації вищих духовних цінностей суспільства: здоров'я, любові, гуманізму, краси, миру, освіти, волі, самовдосконаленні [19].

Технологія особистісно-розвивального підходу враховує мотивацію особистості на самореалізацію, загальні характеристики особистості (самосвідомість, ціннісні орієнтації, кругозір, індивідуальність), які визначають неповторність, унікальність кожного наступника, його позицію у навколишньому світі. В розвитку особистості майбутнього соціального працівника в рамках даного підходу важливим моментом є самоорганізація особистості як повноцінне оволодіння власним Я, своєю сутністю, як здатність самостійно ставити перед собою цілі і діяти відповідно до них, зберігаючи адекватну критичну позицію відносно себе, уміння передбачати результати діяльності, самостійно будувати стратегію досягнення поставленої мети. Організація особистісно-розвивального підходу ґрунтується на спільній діяльності викладача ВНЗ і студентів, яка постає як основна умова розвитку і становлення особистостей, задіяних до суб'єкт-суб'єктних відносин. Особистісна і професійна самореалізація педагогів і студентів відбувається у безперервному процесі саморозвитку у неподільній єдності навчально-виховної і науково-практичної діяльності.

Перспективи особистісного і професійного розвитку майбутнього соціального працівника залежать від комплексу внутрішніх та зовнішніх умов, до яких відносимо як організаційні й суспільні умови фахового становлення, так і комплекс соціально-психологічних технологій управління особистісним і професійним розвитком наступників. Це залучення студентів до розробки комплексу творчих завдань, прийомів і програм, застосування різних форм рефлексивних тренінгів, стимулювання відповідальності, самостійності, що характеризує гармонійність розвитку внутрішньоособистісних і фахових домагань майбутніх соціальних працівників.

Основним завданням нашого емпіричного дослідження стало з'ясування того, як організований простір вищого навчального закладу як зовнішній чинник, впливає на процес становлення та особистісного зростання студента-майбутнього соціального працівника. За основу своїх наукових пошукувань ми взяли положення А. А. Фурмана, який стверджує, що основними критеріями ефективної реалізації соціальним працівником власного особистісного потенціалу у взаємозв'язку із його фаховим становленням є:

1) *професійна спрямованість* (адекватність і повнота уявлень про обрану професію, ступінь усвідомлення, стійкість і чіткість професійних цілей, узгодженість життєвих і кар'єрних намірів);

2) *соціальна активність* (уміння долучатися до нових соціальних груп, здатність до адекватної оцінки повсякденних ситуацій, високий рівень загальної життєдіяльності, потреба в самоактуалізації, соціально-психологічна грамотність);

3) *особистісна саморегуляційність* (розвиненість процесів рефлексії, толерантне ставлення до труднощів і здатність їх успішно долати, мобільність застосування на практиці здібностей і вмінь, відповідальність як внутрішній стрижень регуляції поведінки);

4) *ціннісна зорієнтованість* (ціннісно-смісловне ставлення до світу, здатність вільно визначатися у вітакультурному просторі вартостей, світогляд, який ґрунтується на духовних ідеалах);

5) *соціально-рольова компетентність* (виконання широкого діапазону соціальних функцій, ролей і статусів, активний характер і цілісність соціокультурних позицій) [83, с. 44 – 45].

При цьому науковець зазначає, що у справді ефективного соціального працівника особистісне й професійне самовизначення обов'язково взаємопов'язані та детерміновані, а відтак він не лише грамотний працівник, а й внутрішньо згармонізована особистість. Все вищезначене дало нам змогу означити набір тих якостей, якими має володіти фахівець соціальної сфери, та які мають свідчити про його особистісну зрілість і фаховість:

- відкритість до нових контактів і вміння їх підтримувати;
- збереження емоційного самоконтролю у процесі спілкування;
- емоційна привабливість для людей;
- високий рівень освідченості та чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційно-афективній сфері клієнта;
- відповідальність за свої дії, усвідомлення меж власної компетентності;
- володіння високим рівнем внутрішньої свободи і є самостійність у прийнятті рішень;
- інтелектуальна розвинутість (особливо на високому рівні має знаходитися вербальний та соціальний компоненти);
- гуманістична спрямованість, з чіткою альтруїстичною позицією;
- висока професійна вмотивованість, готовність до співпраці;
- толерантність, налаштованість на позитивний результат;
- володіння механізмами саморегуляції, самоактуалізації, самообілізації і самоорганізації, що забезпечить успіх професійної діяльності та дасть змогу зреалізувати себе ситуаційно як суб'єкт життєдіяння;
- спонтанність, невимушеність, доступність, природність, креативність та оригінальність;
- співучасність у спільній груповій діяльності колективу;
- спроможність продукувати позитивні ціннісні орієнтації;
- упевненість у собі, достатньо високий рівень позитивної самооцінки;

- емоційна лабільність та воля;
- відкритість до нових вражень і переживань;
- незалежність у поглядах і переконаннях, автономним у професійній свідомості;
- реалістичність і дисциплінованість;
- розвинутість позитивно-гармонійної Я-концепції [19].

Відтак, проаналізувавши цілу низку теоретичних моделей та пропонований науковцями набір індивідуально-психологічних та особистісних рис ефективного соціального працівника, спробуємо запропонувати власний варіант того набору особистісних рис, який би свідчив про поступовий та динамічний процес особистісного зростання і який би демонстрував як саме навчальний процес у ВНЗ впливає на нього.

Передусім зауважимо, що нині в руках дослідників є доволі широкий арсенал соціально-психологічних методів для дослідження особистості. Всі вони ґрунтуються на різних, частіше навіть полярних, теоретичних концепціях, кожна з яких обстоює свою типологію чи класифікацію, що лише ускладнює роботу науковців і не забезпечує одержання вичерпно повної психологічної інформації про особистісну характеристику. Тому індивідуальні дані, одержувані під час емпіричних досліджень, слушно розглядати тільки в контексті соціально-культурних норм значущого довкілля та не забувати про певну умовність створюваного портрету. Реальна ж ситуація змушує враховувати дуже багато чинників – інтелектуальні досягнення, відповідність соціальним очікуванням, матеріальний добробут, роботу та ділові властивості-риси, характерологічну адекватність, психодуховну зрілість тощо, які створюють реальний портрет соціального працівника та отримують відображення у суб'єктному, особистісному та індивідуальнісному.

Враховуючи усе вищезначене, а також беручи до уваги доволі обмежений часовий ресурс нами було запропоновано наступні етапи емпіричного дослідження:

1) **теоретичний етап** – була визначена сфера і проблема дослідження; вивчалася психолого-педагогічна, методична література з даної теми;

аналізувалися основні підходи та моделі, які відображають основний перелік вимог до особистості соціального працівника; формулювалася мета та завдання дослідження;

2) *експериментальний етап*, для досягнення основної мети якого – з'ясування основних особистісних характеристик студентів, котрі здобувають фах соціального працівника та отримання інформації щодо відмінностей, які притаманні представникам різних навчальних курсів, нами були застосовані наступні методики:

- *тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА) А.Мехрабіана* (модифікований М. Ш. Магомед-Еміновим), яка дає можливість оцінити, наскільки успішними будуть контакти з незнайомими людьми, спрогнозувати поведінку при зав'язуванні нових знайомств й входженні у новий колектив та діагностувати два узагальнених стійких мотиви особистості, що входять до структури мотивації афіліації: прагнення до прийняття і страху відкидання, для виміру інтенсивності цих показників. На нашу думку, дані отримані за допомогою цієї методики є надзвичайно важливими для початку дослідження основного набору особистісних характеристик майбутніх соціальних працівників, адже від того, наскільки людина відкрита до контактів з іншими, наскільки вона готова до їх прийняття та розуміння залежить подальша успішність професійної діяльності;
- *методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості (СЖО) Д.О. Леонтьєва* [36]. Саме рівень сформованості та розвитку ціннісно-смислового компоненту особистості майбутнього соціального працівника, визначає головну та похідні (погляди, установки, переконання тощо) складові його професіоналізму;
- *тест В.Павлова «Готовність до саморозвитку»*, вибір якого був продиктований нашим переконанням про те, що справжнього фахівця вирізняє ставлення до своєї роботи як до психологічного засобу й смислового простору самореалізації власних можливостей. Саме процес накопичення фахівцем цінних психотехнологій розв'язання професійних

завдань, досвід саморозвитку як результат професійної творчості, а не прирощення знань, окремих умінь і навичок розглядається як головне надбання фахівця, що забезпечує зростання його професійної майстерності;

- *авторська методика А. В. Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя»*, що дозволяє виявити генералізовану тенденцію-характеристику особистості, яка є складноструктурованою, поліфункціональною, динамічною та подвійно спричиненою (зовнішнім предметним оточенням, у якому живе особа, та її внутрішнім психодуховним світом) та оцінити розвиток Я-концепції особистості, яка опосередковує її дії та вчинки у повсякденному житті;

3) **констатуючий етап** (вересень-жовтень 2016 р.) під час якого нами було проведено порівняльний аналіз усієї отриманої інформації щодо того, як умови навчання та особливості підготовчого процесу впливають на особистість майбутніх соціальних працівників відповідно до того, скільки часу вони навчаються у ВНЗ. Зауважимо, що студенти-майбутні соціальні працівники навчаються за *авторською інноваційною освітньою моделлю підготовки фахівців соціогуманітарного профілю проф. А. В. Фурмана* [70], яка не лише отримала детальне філософсько-методологічне, соціально-психологічне та програмно-дидактичне опрацювання, а й була успішно апробована в останнє десятиліття на кафедрі психології та соціальної роботи ТНЕУ. Пропонована модель має не лише освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє особистісному становленню майбутніх фахівців соціальної сфери.

В якості вагомих аргументів, які вказують на те, що пропонована модель є дійсно ефективною та створює всі умови для особистісного зростання студентів-майбутніх соціальних працівників, які за нею навчаються, то наведемо кілька прикладів [70, с. 41 – 42]:

- усі студенти-майбутні соціальні працівники (з першого по п'ятий курс) з перших кроків свого професійного становлення як фахівців соціогуманітарної сфери, стають не лише учасниками освітнього процесу, а й активно долучаються до науково-пошукової діяльності яка в подальшому сприяє їх особистісному

становленню та розвитку. Усьому цьому сприяє логічно та грамотно розроблені навчальні плани, за якими навчаються студенти. Так, першо- й другокурсники освоюють освітній зміст дисципліни “Основи наукових досліджень”, який дає змогу не лише вивчати досвід досвідчених науковців, а й формує вміння самостійно здобувати новий науковий матеріал, студенти-четвертокурсники опановують повноцінний курс “Психодіагностики” і, крім зреалізування цілого набору психодіагностичних технологій, відрефлексовують свій внутрішній портрет як центральну ланку самопрезентації, а п’ятикурсники-магістри, фактично зреалізують повновагомі пошукові розвідки за тематикою своєї магістерської роботи, вивчаючи дисципліну “Методологія наукових досліджень”. Зауважимо, що усі здобутки майбутніх фахівців отримують своє втілення у щорічних публікаціях у збірнику «Праці молодих вчених», який ввидається на кафедрі. Вже стало своєрідною традицією, що студенти спеціальності щорічно публікують у ньому більше сотні своїх наукових робіт, а останнім часом до них долучилися і майбутні фахівці із різних ВНЗ України, котрі розробили кращі соціальні проекти, що створені й впроваджуються та увійшли до першої десятки переможців другого етапу Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності “Соціальної роботи”, що три роки поспіль проходили у нашому університеті;

- окрім того студенти, які навчаються за даною моделлю, є гордістю не лише кафедри психології та соціальної роботи і юридичного факультету зокрема, а й університету вцілому. Вони неодноразово ставали призерами студентських олімпіад зі спеціальності “Соціальна робота”, конкурсах науково-дослідницьких робіт із психології та соціології тощо.

- **теоретико-узагальнюючий** – основна увага спрямовувалася на теоретичний аналіз і узагальнення результатів експерименту, оформлення роботи та з’ясування подальших перспектив наукових пошукувань з даної проблематики.

Дослідження здійснювалося на базі лабораторії психологічної служби Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 125 студентів 1 – 4 курсів юридичного

факультету (спеціальність «Соціальна робота»).

3.2. Емпірична ефективність системи методів особистісного зростання соціального працівника.

Як було нами зазначено в попередньому розділі, однією з провідних характеристик майбутнього фахівця соціальної сфери, що складають основу його особистісного потенціалу, має бути високий рівень мотивації. У даному випадку ми хотіли з'ясувати, наскільки розвинута у студентів афіліація, як прагнення до підтримання емпатійних, дружніх стосунків з оточуючими. Вважаємо, що рівень розвитку цієї якості безпосередньо впливає на спроможність майбутнього соціального працівника в подальшому бути гуманістично спрямованим та виявляти увесь спектр необхідних вмінь – бути толерантним, комунікабельним, емпатійним, прихильним тощо.

Тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА) А.Мехрабіана (модифікований М. Ш. Магомед-Еміновим) (**Додаток А**) дозволяє виміряти дві мотиваційні тенденції – прагнення до визнання, до встановлення теплих емоційних відносин і страх (чутливість) до відкидання. Реальне поведіння складається із суми цих тенденцій. Тест складається із 2-х шкал прагнення до прийняття (30 запитань) і страху відкидання (32 запитання). Вказана методика дає можливість оцінити, наскільки успішними будуть контакти з незнайомими людьми, спрогнозувати поведінку при зав'язуванні нових знайомств й входженні у новий колектив та діагностувати два узагальнених стійких мотиви особистості, що входять до структури мотивації афіліації: прагнення до прийняття і страху відкидання, для виміру інтенсивності цих показників.

Саме слово афіліація, походить від англійського affiliate –приєднувати. Г. Мюррей дає наступний визначення мотиву афіліації: «заводити дружбу і відчувати прихильність; радіти іншим людям і жити разом з ними; співпрацювати і спілкуватися з ними; любити; приєднуватися до груп».

Афіліація – загальноприйняте у психології поняття, яке трактується як

психічне явище, мотив, спонукання, намір, прагнення до інших людей. В основі його лежить внутрішня потреба людини в емоційних і довірчих контактах, що є рушійною стороною спілкування. Вона проявляється у прагненні встановити близькі стосунки, брати участь у спільних діях, метою яких є процес спілкування, що приносить задоволення. Мета цієї потреби може бути різною, і навіть взаємовиключаючою (досягнення близьких відносин або / та використання співрозмовника в своїх цілях). Щодо психологічної природи детермінантів афіліації, то вона представляє великий діапазон індивідуальних відмінностей. Поряд з позитивною привабливістю і «очікуваної цінності» протилежним детермінантом виступає негативна привабливість невдалої афіліації, де також спостерігаються індивідуальні відмінності. Співвідношення позитивних і негативних сторін потреби афіліації у кожної людини своє, що і визначає особливості контактів в міжособистісних відносинах, а в загальному випадку двох сторін, які прагнуть побудувати свої відносини з яких-небудь причин. Кожен з альтернативних результатів дії очікується з певною ймовірністю. Таким чином, індивід на основі свого досвіду в сфері спілкування володіє статистично узагальненим очікуванням щодо успіху афіліації або відкидання. Отже привабливість успіху і невдачі становить деяку величину, що їй відображає індивідуальну характеристику узагальненої позитивної та негативної привабливості або надії на афіліацію, і страх на відкидання.

Чим більше узагальнене очікування успіху переважає над очікуванням невдачі, тим значніше позитивна привабливість. Ставлення очікування і привабливості відрізняє мотив афіліації від мотиву досягнення, який характеризується прямо протилежним співвідношенням зазначених параметрів. Чим вище ймовірність успіху, тим легше завдання, але менше його привабливість і чим вище ймовірність невдачі, тим важче завдання, але вище привабливість успіху [57]. Прояв рівня тенденцій досягнення або уникнення в афіліаційній поведінці також пов'язаний з вирішуваною досягнення мети. Досі у наукових колах є невирішеним питання про те, чи прагнення до досягнення або уникнення є проявом пасивної форми поведінки, пов'язаної з очікуванням, чи це повністю залежить від психічної схильності і попереднього досвіду.

Доведено, що форма поведінки – тенденція досягнення і тенденція уникнення визначається відповідними нервовими центрами. Отже, афіляція як форма поведінки, має щонайменше чотири самостійних нервових центри та їх дольова участь у формуванні поточного динамічного стереотипу поведінки і визначає його якісну характеристику.

На підставі двох незалежних підходів в описі мотивації афіліації можлива побудова узагальненої теорії, де кожна з пар використовуваних базових характеристик «досягнення-уникнення», «успіх-невдача» становлять не ортогональні відносини, а дихотомічні, які й становлять повний простір потреби афіліації. Зміни характеру мотивів афіліації може розглядатися як показник розвитку співзалежності. Ті чи інші мотиви афіліації, безсумнівно, можуть служити окремими ознаками співзалежності особистості. Так, високий рівень страху відкидання як провідний мотив афіліації властивий співзалежності особистості, тому вказує на боязнь втратити значимі відносини і, як наслідок, можливість підтвердження власної значущості і цінності. Надмірно високий рівень прагнення до прийняття, у свою чергу, також може вказувати на схильність до співзалежним відносинам, так як гіпертрофовані мотиви прийняття служать базою для створення зверхцінності відносин, в яких може не залишатися місця для самої особистості.

А. Мехраб'ян виділяє дві тенденції потреби афіліації: надію на афіліацію (очікування відносин симпатії, взаєморозуміння у спілкуванні) і боязнь відкидання (страх того, що спілкування не відбудеться або буде формальним). Поєднання цих тенденцій дає чотири типи мотивів афіліації:

1) висока надія на афіліацію, низька чутливість до відкидання; в більшості випадків потреба в афіліації постійно задовольняється; в цьому випадку людина може бути надто товариською, аж до настирливості (високий СП, низький СО);

2) низька потреба в афіліації, висока чутливість до відкидання; в більшості ситуацій потреба в афіліації залишається незадоволеною або ж зовсім відкидається (низький СП, високий СО);

3) низька надія на афіліацію і чутливість до відкидання; більшість ситуацій володіють лише дуже слабким позитивним чи негативним

релевантним афіліації підкріплювальним дією; в цьому випадку людина воліє самотність (низький СП, низький СО);

4) висока надія на афіліацію і чутливість до відкидання: у більшості ситуацій потреба в афіліації або задовольняється, або відкидається; у людини виникає сильний внутрішній конфлікт: він прагне до спілкування і в той же час уникає його (високий СП, високий СО).

Останній тип, на думку А. Мехрабіана, є мотиваційною основою вираженої конформної поведінки, тобто показником мотиву залежності: часте застосування позитивних і негативних санкцій є засіб формування в індивіда тенденції до залежності.

За результатами дослідження мотивації афіліації можна відзначити, що у студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» простежується середній рівень за параметром «Прагнення до прийняття» - 64% і середній рівень «Страхи відкидання» - 58%, при цьому «прагнення до прийняття» на 4% переважає над «Страхом відкидання». Це можна інтерпретувати як виражене прагнення відчувати задоволення від спілкування з людьми.

Відтак, узагальнені дані, отримані за цим тестом виглядають наступним чином:

- більшість опитаних студентів – це молоді люди, які сприймають занадто близько те, що стосується їхніх особистісних особливостей і якостей, але адекватно реагують на зовнішні обставини;

- емоційні стосунки та спілкування для даних студентів, а саме їх втрата і відкидання, дуже значимі в їхньому житті, тому виникає деяка ступінь залежності, конформності і переважання зовнішнього локусу контролю у представників більшої частини вибірки;

- у них виражена творча спрямованість, здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів, виражене прагнення до набуття знань про навколишній світ;

- найбільший страх, притаманний опитаній молоді є страх вести себе природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції. При цьому у них

спостерігається знижена здатність приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи та недооцінка своїх сил і можливостей, низьке бажання перевершувати і підкорятися, але готовність і бажання вирішувати свої проблеми.

- студенти демонструють доволі високий рівень схильності до уникнення конфліктів і прагнення йти на компроміс, а так само готовність домогтися задоволення своїх інтересів, якщо виникне сприятлива ситуація. Також наголошується недооцінка своїх сил і можливостей, низьке бажання перевершувати і підкорятися, але готовність і бажання вирішувати свої проблеми.

Таким чином, студенти-майбутні соціальні працівники відрізняються активним пошуком контактів з людьми, прагненням до встановлення глибоких і тісних емоційно насичених відносин, відчують від цього в основному тільки позитивні емоції, при цьому готові принести в жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини. Молодим людям властиво приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи, усвідомлювати і приймати свою поведінку, риси особистості, але також наголошується небажання вирішувати власні проблеми, прагнення відкласти їх або покласти рішення на будь-чий плечі.

Звичайно, що найбільша частка (33%) студентів, для яких характерним було співвідношення високого рівня розвитку мотиву «страх бути відкинутим» в сукупності з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» була виявлена на I-II курсах. Це свідчить про те, що вони більш закриті для контактів, а почуття самотності – доволі комфортний для них стан. Ситуація, коли високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим», який характеризується сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей і їх униканням, що виникає кожного разу, коли доводиться зустрічатися з незнайомцями, виявилася властивою лише 3% респондентів. Все це вказує на те, що особливості організації навчального процесу у ВНЗ, впроваджувана авторська освітня модель, загальна позитивна спрямованість їх

життєдіяльності та налаштованість «на людей», загалом сприяє підвищенню рівня позитивної мотивації.

Наступним кроком цього емпіричного дослідження стало виявлення особливостей розвитку ціннісних орієнтацій студентів, які є багатофункціональною та складно структурованою системою. Вона виконує одночасно функції регуляції поведінки і визначення її мети, пов'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище. Ціннісні орієнтації – складні утворення, що вбирають в себе різні рівні і форми взаємодії громадського і індивідуального в особистості, є специфічною формою усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього, суттєвості свого власного "Я". О.Г. Здравомислов і В.О. Ядов пишуть про те, що "основна функція ціннісних орієнтацій, - регулювання поведінки, як усвідомленої дії в певних соціальних умовах" [95]. Для цього була застосована *методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості (СЖО), запропонована Д.О. Леонтьєвим* [36]. Вона містить п'ять вимірювальних шкал та дає можливість дослідити: 1) **цілі в житті** – характеризує наявність або відсутність у житті респондента цілей у майбутньому; 2) **процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя** – показує, наскільки особа сприймає сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом; 3) **результативність життя** – відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено було прожито її частину; 4) **локус контролю Я** – вказує на те, чи володіє особистість достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до власних домагань і цілей; 5) **керованість життям (локус контролю - життя)** – показує, наскільки людина спроможна контролювати життєдіяльність, вільно приймати рішення.

Отримані під час експериментального дослідження кількісні показники за кожною шкалою тесту, як і узагальнений показник усвідомленості життя, розташовуються в діапазоні середніх оцінок. Ця обставина підтверджує той факт, що у цілому життєдіяльність студентів-соціальних працівників є осмисленою й спрямованою в майбутнє, а також що респонденти

характеризуються досить високими показниками загальної усвідомленості та задоволеності життям вцілому (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Середні показники за результатами дослідження смисложиттєвих орієнтацій груп студентів I – IV курс спеціальності «Соціальна робота» (вибірка – 125 осіб)

Курс	Усереднені показники за шкалами СЖО				
	«Цілі в житті»	«Процес життя»	«Результативність життя»	«Локус-контролю Я»	«Локус-контролю життя»
I	3,6	5,2	4,1	4,8	4,1
II	3,8	4,8	4,9	4,6	3,9
III	4,8	4,1	3,8	5,9	5,8
IV	6,1	5,6	5,5	6,3	6,1

Як видно із поданої таблиці, більшість показників показують досить значну позитивну динаміку, яка спостерігається від курсу до курсу. Так, відносно високі показники за субшкалою «Цілі в житті» свідчать про наявність чітких установок у майбутньому та характеризують цілеспрямованість, віру у реалізацію власних планів та наявність осмислених життєвих перспектив. Близьким до цього є і показник за субшкалою «Процес життя», що вказує на наявність емоційної насиченості та наповненості життя студентів-соціальних працівників. Все це підтверджується й іншими даними, які були отримані під час тестування. Так, вищими за середні були також показники, отримані за субшкалою «Результативність життя» та «Локус-контролю Я». Перші з них вказують на доволі високий рівень задоволеністю процесом самореалізації та свідчать про досить стійку оцінку пройденого відрізка життя, її продуктивність, свідомість, зростання самостійності, другі – відповідають уявленню респондентів про себе як про особистість, котра володіє достатньою свободою вибору, щоб будувати життя відповідно до своїх цілей та уявлень про її змістовність. Останій факт отримав своє підтвердження і у наступних цифрах,

які відображали показники за шкалою «Локус-контролю життя». Відповідно до них, більшість студентів переконані у тому, що вони спроможні свідомо контролювати процес власного особистісного становлення й діяльності у цей період життя. А співвідношення трьох часових інтервалів – минулого, теперішнього й майбутнього демонструє більшу орієнтацію молодих людей на майбутнє, побудову планів, які б зреалізовувалися в подальшій життєдіяльності.

Відтак, узагальнюючи усі вищозначені показники, отримані за допомогою тесту СЖО констатуємо, що за час навчання за пропонованою інноваційною освітньою моделлю життєві цілі студентів-соціальних працівників стали більш осмисленими і цілеспрямованими, що є характерним для самоактуалізованих людей. Емоційна насиченість їх життя наповнена значенням та інтересом, пройдені етапи життєдіяльності сприймаються позитивно. Студенти вправно володіють власним баченням внутрішньої свободи, незалежності, здатністю самостійно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя, вірять у свої сили і відповідальні за свої дії.

Щодо рівня усвідомленості життя, то слід зауважити, що за час проведення експерименту, він показав доволі значну позитивну динаміку, вдосконалюючись упродовж навчання. При цьому, світобачення молодих людей набуло рис, притаманних фахівцю соціальної сфери, а оцінка оточуючої дійсності стала аналізуватися з погляду наукових засад концептуальної сутності суб'єкта. На другому і третьому курсах навчання споглядаються загальні закономірності формування смисложиттєвих орієнтацій, що виявляється в деякій нормативній кризі професійного самовизначення. Так, тенденція до розвитку уявлень про себе як про особу, яка володіє свободою вибору і здатною контролювати власне життя (суттєве збільшення показників за шкалами «локус-контролю Я» і «локус-контролю життя»), виокремлюється у студентів лише на четвертому курсі (на третьому ж відбувається гальмування цього процесу) навчання.

Щодо самореалізації майбутніх соціальних працівників у системі смисложиттєвих орієнтацій, то тут виникає потреба виділення сутнісних

характеристик життєвого шляху і внутрішніх якостей самої особистості, а також слід зацентувати особливу увагу на процесі оволодіння фахом. Об'єднавши всі показники тестування за методикою СЖО, можна прийти до висновку, що ці студенти на рівні четвертого курсу мають значний особистісний потенціал у зреалізації власних цільових установок. У них спостерігається поступовий динамічний рух в процесі використання власних здібностей, з'являється перспектива бачення подальшої професійної діяльності, про що свідчать позитивні показники рівня усвідомленості життя загальної вибірки студентів.

В цілому, описані особливості становлення смисложиттєвих орієнтацій показують тенденцію до вираженого поступального підвищення рівня прийняття відповідальності за власні дії та вчинки: чим старші стають студенти, тим більше вони починають відчувати відповідальність за події, що відбуваються у їхньому житті, і все краще керують своїми діями у важливих життєвих ситуаціях. У міжособистісних стосунках їм притаманні тенденції до взаєморозуміння, вони здатні контролювати неформальні взаємини, викликати до себе пошану і симпатію.

Одним з найважливіших чинників, що визначає особливості організації ціннісної системи, є загальний рівень усвідомленості життя. Саморегуляція ціннісної сфери розглядається при цьому як психологічний феномен, котрий перебуває у неподільній єдності зі становленням особистості й діє як інтегративний механізм саморозвитку майбутніх психологів. Під час здійснення дослідження різні показники осмисленості життя підтвердили наявність достатньо міцного взаємозв'язку з рангами значущості цілого набору термінальних та інструментальних цінностей. В даному випадку спостерігається парадоксальна картина: чим більш активне життя, тим менше воно усвідомлюване.

Визначальна мета життєвого локусу студентів другого і четвертого курсів знаходить відображення у самостійності мислення й виборі способів діяльності та пізнавальної активності. Первинна потреба в самоконтролі, автономності й незалежності врешті-решт проявляється у підвищенні рівня самостійності.

Зауважимо, що дана обставина зумовлена тим, що у цих курсів студентів вище ступінь реалізації значущих цінностей (активне діяльне життя, впевненість у собі), а щодо молодих людей, котрі навчаються на третьому курсі, то тут слід відзначити їх відносну конформність у виборі моделей соціальної взаємодії. Це, насамперед, вказує на так звану «кризу третьокурсника».

Отож, проаналізувавши результати дослідження за показниками методики СЖО, можна говорити про достатню сформованість у досліджуваних студентів загальної системи цінностей, пріоритетами якої є індивідуальні, конкретні життєві, етичні ж вартості, а також цінності професійного та інтелектуального самовизначення. Вони відносно самостійні, зорієнтовані на досягнення особистісних і професійних цілей та на одержання задоволення, насолоди від життя.

Інтерпретуючи емпіричні дані, отримані під час дослідження смисложиттєвих орієнтацій студентів спеціальності «Соціальна робота» сформулюємо найзагальніші висновки:

- студенти, що брали участь у дослідженні, характеризуються досить високими показниками загальної усвідомленості життя. Це свідчить про доволі високий рівень загальної задоволеності життям, цілеспрямованістю та вірою життєві та професійні плани та можливість їх реалізації;
- високі показники співвідношення минулого, теперішнього і майбутнього вказують на загальну осмисленість життєдіяльності, її емоційну насиченість і усвідомленість;
- більшості молодих людей притаманна стала переконаність у тому, що вони можуть контролювати своє життя і діяльність на даному етапі життєдіяльності, та зможуть це так само робити у майбутньому;
- визначені суспільно значущі цінності, характерні для опитаних студентів, вказують на поступальний процесу самоактуалізації особистості.
- зміст і розподіл життєвих цілей за ранговими уподобаннями в більшості випадків спрямований на індивідуалістичні домагання: на

першому місці перебувають ділові цілі, орієнтовані на пізнання і вибір професії, яка принесе задоволення; на другому – цілі, спрямовані на особистий, переважно матеріальний успіх і добробут; на третьому – суспільні цілі філософсько-рефлексивного характеру.

- для більшості студентів характерне прагнення до самоствердження, бажання бути визнаними докількам. Саме ці цінності залишаються досить значущими мотиваційними чинниками навчальної і подальшої професійної діяльності. За результатами тестування очевидна також потреба в життєвому й професійному самовизначенні, повній самореалізації в найближчому майбутньому.

Вищенаведені результати були підтверджені і наступним дослідженням, метою якого було з'ясування рівня готовності молодих людей до саморозвитку. Зауважимо, що на нашу думку, ця особистісна характеристика є досить показовою, адже навіть маючи доволі непоганий набір природних задатків та індивідуально-психологічних характеристик, необхідних для успішної реалізації себе як фахівця соціальної сфери, без прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації вони можуть нівелюватися.

За узагальненими результатами тесту *В.Павлова «Готовність до саморозвитку» (Додаток Б)* виявлено що близько половини студентів усіх курсів хочуть знати про себе і готові вдосконалюватися, 27% хочуть самовдосконалюватися, але не хочуть знати про себе, 18% хочуть знати про себе, але не можуть змінити себе, і лише 1% не хочуть знати про себе і не прагнуть самовдосконалення. Все це вказує на в цілому доволі високий рівень готовності до саморозвитку студентів. Саморозвиток – одна із форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх протиріч його існування в довколишньому світі (природному і соціальному середовищі). Саморозвитку будь-якої системи передують, як первинна стадія розвитку, спричинений перш за все зовнішніми детермінантами. Його можна розглядати як інтеграцію соціального і особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, мета взаємодії яких полягає у поступовому, вільному сходженні людини до ідеалу, а відтак саморозвиток

вцілому можна інтерпритувати як розгортання власної індивідуальності шляхом ненасильницького-поєднання бажаного і потрібного.

Заключним етапом нашого емпіричного пошукування стало дослідження рівня адаптованості студентської молоді до життя. Для отримання достовірної інформації щодо останнього, була застосована авторська методика А. В. Фурмана «Наскільки Ти адаптований до життя» [65, с. 76], яка містить: 1) інструкцію, 2) бланк до методики, що заповнюється кожним обстежуваним індивідуально, 3) ключ для психолога чи соціолога, 4) класифікацію показників особистісної адаптованості (**Додаток В**) і відповідну авторську модель психологічної структури особистісної адаптованості суб'єкта життєдіяльності [66, с. 13–14].

Ключ до тесту-опитувальника А.В. Фурмана передбачає, що відповіді оцінюються так: “дуже позитивне” (ставлення) – 5 балів, “позитивне” – 4 бали, “нейтральне” і за відсутності самооцінки – 0 балів, “негативне” – 4 бали, “вкрай негативне” – 5 балів.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування як позитивних, так і негативних оцінок. Отримане сумарне число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості обстежуваного. Відзначимо також, що в разі не заповнення обстежуваним однієї-двох позицій цінність оцінювання також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціорозвивальних чинників уже само по собі якоюсь мірою позбавляє конкретну особистість повноти і гармонійності.

Відтак, індивідуально відповідаючи на запитання, кожен учасник обстеження визначав своє ставлення до навколишнього світу, навколишніх і самого себе, а тому оцінка рівня його особистісної адаптованості здійснювалася з кількох позицій, а саме: а) процесу і результату активного пристосування до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеоріоризованих соціальних засобів (поведінка, соціальні дії, вчинки, діяльність, спілкування); б) компонента його діяльного ставлення до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними

умовами та обставинами свого буття; в) складової осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам його поведінки як особистості» [84, с. 6]. Отож констатуємо наявність видової різноманітності соціокультурної адаптації на рівні особистості і студентської групи. При цьому у рамках концепції особистісної адаптованості обґрунтовано три базових рівні: 1) адаптованість, яка може функціонувати на чотирьох відповідних підрівнях (максимальному, високому, середньому і низькому); 2) неадаптованість (очевидна чи неочевидна); 3) дезадаптованість (ситуативна, стійка очевидна, критична і суперкритична) [84, с. 35]. В основу цієї класифікації покладений так званий «критерій ступеня адекватності», тобто співвідношення мети і результатів діяльності особи. Звідси справжня чи відносна гармонійність між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами завжди супроводжується позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям особистості себе і навколишнього світу; неадаптованість – більш-менш усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що не чинить психотравмувального впливу на особистість, а дезадаптивність вказує на дисгармонію цілей та результатів, що є джерелом психічного напруження, котре внутрішньо травмує особистість [84, с. 8].

При цьому надається перевага груповій формі проведення опитування за відсутності часового обмеження при заповненні бланку відповідей опитаних. Отримані варіанти відповідей поділяються на позитивні та негативні і дають змогу оцінити не лише індивідуальні, а й середньоарифметичні показники адаптованості студентського колективу в цілому. Інтерпретація показників адаптованості дозволяє виявити генералізовану тенденцію-характеристику особистості, яка є складноструктурованою, поліфункціональною, динамічною та подвійно спричиненою (зовнішнім предметним оточенням, у якому живе особа, та її внутрішнім психодуховним світом). Відтак саме в останньому випадку оцінюється розвиток Я-концепції особистості, яка опосередковує її дії та вчинки у повсякденному житті [19]. Зауважимо, що особливої уваги при інтерпретації результаті заслуговують не лише дуже низькі показники, котрі

вказують на несприятливі обставини взаємодії молоді людини із її оточенням чи значні труднощі у її особистісному розвитку, а й також дуже високі, максимально наближені до ідеалу.

Кількісна інтерпретація результатів тесту-опитувальника проводиться за новоствореною класифікацією показників особистісної адаптованості, а якісна – за допомогою відповідної *теоретичної концепції*, що передбачає системне вивчення психологічної структури (складових, характеристик, особливостей) функціонування досліджуваної адаптованості [84] (Таблиця 3.2.).

Таблиця 3.2.

Результати дослідження особистісної адаптованості (за тестом-опитувальником «Наскільки Ти адаптований до життя?» А.В. Фурмана) студентів I-IV курсів юридичного факультету ТНЕУ (спеціальність «Соціальна робота»), отриманих у 2015/16 році (вибірка – 125 осіб, у балах)

№ п/п	Група	Кількість тестованих	Рівні адаптованості										
			Адаптованість					Неадаптованість		Дезадаптованість			
			максимальний	дуже високий	високий	середній	низький	неочевидна або псевдоадаптованість	очевидна	ситуативна	стійка очевидна	критична	супер критична
1.	СР-11	31			4	9		2	1	9	1		
2.	СР-21	32	1	2	8	10	2	-	2	7	-	-	-
3.	СР-31	17	1	1	4	5	3	-	1	2	-	-	-
4.	СР-32	18	3	2	3	4	3	1	-	2	-	-	-
5.	СР-41	13	2	4	4	1	3	-	-	-	-	-	-
6.	СР-42	14	1	3	5	1	2	1	-	1	-	-	-
Разом:		125	9	13	28	30	16	4	4	21	1		-

Статистична обробка результатів психодіагностичних даних, які були отримані шляхом застосування цієї методики (таблиця 3.3.) вказують на те, що переважна більшість студентів в цілому добре адаптовані до життя (83 %), а та незначна частина (8 осіб) неадаптованої молоді природно відчуває труднощі в нових умовах основної діяльності (зміна місця проживання та референтного кола, нові вимоги освітнього процесу тощо). Зокрема, серед опитаних 4 осіб мають неочевидну, а 4 – очевидну неадаптованість. Ще 22 студенти дезадаптовані (21 – ситуативно та 1 стійко очевидно). Якщо у першому варіанті

маємо справу і з порушенням так званого психологічного комфорту, внутрішньої гармонії із собою чи з оточенням, яке, незначним чином впливаючи на перебіг психічних процесів особистості, все ж відіграє позитивну роль, тому що є рушійною силою розвитку і передумовою вдосконалення її поведінки і діяльності. І це не випадково. Саме наявність поліфонії психоформ неадаптивної поведінки [84, с. 20], звісно, за умов належно проведеної психологічної роботи, сприяє розвитку і збагаченню сучасної культури та спричиняє інноваційний розвиток соціуму. Інша справа – критичний рівень дезадаптації. Особи з такими результатами перебувають у доволі некомфортних життєвих умовах чи переживають складний внутрішній конфлікт, що врешті-решт може свідчити про більш-менш сформовані суїцидальні тенденції реагування на проблеми власного життя.

Як бачимо, за результатами усіх вище проаналізованих методик можна зробити наступний висновок: більшість студентів, котрі опановують фах соціального працівника, в цілому демонструють непогані показники – вони цілеспрямовані, здатні до саморозвитку та самовдосконалення, із сформованою системою ціннісних орієнтацій та прагненням до спілкування та допомоги іншим. Вони добре адаптовані до життя в цілому та навчального процесу у ВНЗ зокрема і хоча частина з них все ж демонструє деякий рівень дезадаптованості, це доволі природно. Адже складні умови повсякденного життя (зокрема нестабільна соціально-економічна, політична ситуація, яка ще й ускладнена військовими діями), дуже ускладнюють шлях становлення та розвитку молодій людині як особистості та фахівця. Та, незважаючи на це, внутрішні передумови (здібності, інтелектуальний потенціал, спрямованість тощо) та зовнішні чинники (освітній простір вищого навчального закладу, а також умови навчання на факультеті) в цілому забезпечують гармонійність розвитку внутрішньоособистісних і фахових домагань майбутніх соціальних працівників.

Висновки до третього розділу

Детально проаналізувавши та узагальнивши усі вищезначені результати, які були отримані емпіричним шляхом зробимо наступні висновки: доведено, що у процесі навчання у значної частини молодих людей показники рівня розвитку мотиву «прагнення до людей» поступово переважають над показником «страх бути відкинутим», що свідчить про те, що вони стають більш вільними та відкритими у спілкування з незнайомими людьми, підвищується їх комунікабельність, довіра до інших тощо. Поряд з цим змінюється і смисложиттєва спрямованість студентів, які навчаються на різних курсах. Так, якщо для першокурсників найбільш важливими виявляються цінності індивідуалістичного характеру (переважно спрямовані на задоволення матеріальних потреб та покращення добробуту), то у старшокурсників поряд із ними з'являються і суспільно значущі, які мають задовольняти бажання утвердитися у професії та бути суспільно корисним. Також показовим у цьому плані є динамічність показників прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Все це вказує на поступальний процесу самоактуалізації особистості та підвищення рівня адаптованості до умов соціокультурної реальності, а відтак свідчить про те, що молода людина поступово та впевнено демонструє тенденцію до особистісного та фахового зростання.

ВИСНОВКИ

Головний психологічний сенс особистісного зростання – звільнення, набуття себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток усіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом в цілому має не менш, а в багатьох аспектах – більше, значення, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання і повага його внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінне особистісне зростання можливе лише в тому випадку, якщо між всіма трьома вершинами "трикутника розвитку" (індивідуальне, соціальне та професійне) не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивна співпраця, діалог.

Питання особистісного зростання не тотожне просуванню людини за так званими "віковими сходинками", а складний багатоаспектний процес, зі своєю внутрішньою логікою та завжди індивідуально-своєрідною траєкторією. Грунтовне вивчення проблематики дає підстави погодитися із "основним законом особистісного зростання" К. Роджерса, який, спираючись на відому формулу "якщо – то" звучить так: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їх зміст, спрямованість, динаміка – свідчать про процес особистісного зростання і можуть виступати в якості критеріїв останнього.

Професійне становлення в юнацькому віці і в період ранньої дорослості є значущою складовою особистісного зростання. Попри всі суперечності в розвитку вищої школи на сучасному етапі і проблеми, які на сьогодні характеризують психолого-педагогічну діяльність, особистісне зростання студентів в професійному навчанні можливе при створенні певних умов та дотриманні певних принципів. Визначальними при цьому є наявність професійної спрямованості та серйозної довузівської підготовки абітурієнтів. Головними ж психолого-педагогічними детермінантами особистісного зростання майбутнього фахівця у ВНЗ є:

- особистісно-зорієнтована спрямованість змісту, організації та програмово-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, формування професійних установок;

- концептуальна, єдність і наступність змісту, форм і методів навчання;

- проблемно-орієнтований, розвивальний характер викладання, зв'язок між теорією і практикою;

- відкритість освітнього процесу і змісту навчального матеріалу до інновацій;

- індивідуалізація та диференціація навчального процесу;

- співробітництво викладачів зі студентами в навчальному процесі, суб'єкт - суб'єктні стосунки (діалог);

- всебічне застосування можливостей гуманітарних предметів з метою розвитку професійного і особистісного світогляду;

- зв'язок між всіма ланками "вертикалі" вищого навчального закладу з метою забезпечення більш конструктивно адаптації студентів до умов навчання;

- залучення психологічної служби ВНЗ до цілеспрямованої роботи з розвитку особистості студентів, надання їм своєчасної психологічної (коригуючої, консультативної) допомоги за необхідності.

Саме при забезпеченні цих передумов, стає можливим реалізація сутнісних сил молоді людини спочатку в навчальному процесі, а потім в професійній діяльності, реалізація її смисло-життєвих цінностей.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. - М.: Прогресс, 1995. – 568 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2002. – 288 с.
4. Андрущенко В., Яценко Т. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки / Віктор Андрущенко, Тамара Яценко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 3. – С. 63–77.
5. Асмолов А. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 276с.
6. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
7. Бермус А. Г. Управление качеством профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук / Бермус А. Г. – Ростов н/д, 2003. – 430 с.
8. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
9. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мысли / Учебное пособие. – М: Эксмо-Пресс, 2001. – 576 с.
10. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Избранные психологические труды. – Издание 3-е Под редакцией Д. И. Фельдштейна Москва-Воронеж. – 2001. – 342 с.
11. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования / Е. В. Бондаревская // Сборник материалов августовской конференции работников образования г. Ростов-на-Дону. – Ростов н/Д: Южное от-е РАО, 2002. – 48 с.
12. Бурачене М. Р. Формирование личности в процессе социологизации / М. Р. Бурачене // Социология личности: матер. II Всесоюзного координационного совещания. Паланга, 12–17 сентября 1988. – С. 110–112.

- 13.Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная педагогическая академия, 2001 – 234 с.
- 14.Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // А.А.Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С.31 – 39.
- 15.Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. /О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.:Просвіта, 2001. – 416 с.
- 16.Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 414 с.
- 17.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
- 18.Гиллер Ю. И. Социология самостоятельной личности: монография / Ю. И. Гиллер. – Москва: Академический проспект: Гаудеамус, 2006. – 224 с.
- 19.Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції [Текст]: монографія / О. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
- 20.Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 128 с.
- 21.Здравомислов А. Г. Потребы, интересы, ценности. - М.:Наука, 1986. – 264 с.
- 22.Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
- 23.Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі.//Практична психологія та соціальна робота.- 2003.- №5. - с.4-11
- 24.Истомин И. Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения // Психологические механизмы регулирования социального поведения. – М., 1979. – 252 с.
- 25.Казміренко В.П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. - //Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – с.76 – 78.

- 26.Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 265 с.
- 27.Коваленко Е.А. Соціально-історичні типи суспільних систем і основні стратегії саморозвитку особистості // Наукові записки Харківського військового університету. Серія: Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХВУ. – 2004. – Вип. 2 (20). – С. 152-160.
- 28.Колісник О. Духовний потік психіки //Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С. 16 – 30.
- 29.Коломінський Н.Л.. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. //Практична психологія тасоціальна робота. – 2003. – №4. – с. 12 – 13.
- 30.Кон И. С. Категория “Я” в психологии / И. С. Кон // Социологический журнал. – Пермь: ПГПИ, 1991. – С. 48 – 49.
- 31.Костюк Г.С. Загальні закономірності онтогенезу людської психіки // Вікова психологія. – К., 1976. – С.28 – 52.
- 32.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
- 33.Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
- 34.Лазурський О.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. – 247 с.
- 35.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
- 36.Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
- 37.Локалова Н.П. Психологическое развитие, как составляющая образования //Вопросы психологии. – 2003. – №1. – с.27 – 40.
- 38.Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия //Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся /Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во АПН СССР, 1980. – С.37 – 52.

- 39.Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3 – 4. – С.68 – 72.
- 40.Маслоу А. Мотивація і особистість. - СПб.: Євразія, 1999. – 479 с.
- 41.Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
- 42.Моргун В. Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій / В. Ф. Моргун // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(1). – С. 23 – 44. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_2\(1\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_2(1)_4)
- 43.Москалець В.П. Психологія особистості. Навчальний посібник. – К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2013. – 262 с.
- 44.Надвинична Т. Л. Діалогічні взаємовідносини учасників освітнього процесу у контексті постановки та розв'язування навчальної задачі //Інноваційні процеси економічного і соціально-культурного розвитку: вітчизняний і зарубіжний досвід // Тези доповідей Міжнародної конференції молодих учених і студентів. – Тернопіль; ТНЕУ. – 2008. – С. 378 – 380.
- 45.Надвинична Т. Л. Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 30 – 45.
- 46.Немировский В. Г. Социология человека. От классических к постнеклассическим подходам / В. Г. Немировский, Д. Д. Невирко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ЛКИ, 2008. – 304 с.
- 47.Немов Р.С.Психология: Учебник для студентов вузов: в 3 кн.М.: Владос, 2001. - т.1: Общие основы психологии. – 686 с.
- 48.Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти// Вища освітаУкраїни. – 2004. – с.20 – 26
- 49.Олпорт Г.В. Личность в психологии. – М.: КСП, СПб: Ювента, 1998. – 147 с.

50. Основы социально работы: Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. – М.: ИНФРА, 2001. – 395 с.
51. Павліченко А. А. Фахове становлення студента-психолога у контексті системної дії ціннісних орієнтацій (контури дослідницького проекту) // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 123 – 132.
52. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5 – 7.
53. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. Пособие для студентов и аспирантов высш.уч.зав. /М.В.Буланова-Топоркова, А.В.Духавнева, Л.Д.Столяренко и др. Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
54. Петровский В. А. Идея свободной причинности в психологии личности / В.А. Петровский // Психология личности / Под. ред. В.А. Петровского. — СПб: Питер, 2003. – С. 436 – 448.
55. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.:Наука, 1986. – С.6 – 85.
56. Порус В. Про кризу філософії як навчальної дисципліни // Вища школа. – 2003. – №2 – 3. – с.84 – 90.
57. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред. сост. Д.Я.Райгородський. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
58. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая ред. Реан А.А. – СПб: Питер, 2000. – 320 с.
59. Психология личности в трудах отечественных психологов /Сост. Куликов В.В. – СПб.: Питер, 1999. – 480 С.
60. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Харків: Прапор, 2009. – С. 472.
61. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 168 с.
62. Роменець В.А. Історія психології XIX - початку XX століття. – К.: Вища школа, 1995. – 614с.

- 63.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 705 с.
- 64.Слободчиков В. І., Ісаєв В. І. Психологія людини. Ведення в психологію суб'єктивності. Навчальний посібник для вузів. – М., 1995. – 365 с.
- 65.Смирнов С. Д. Педагогіка і психологія вищої освіти: від діяльності до особистості. – М., 1995. – 246 с.
- 66.Соціальна роботи: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
- 67.Соціологічна енциклопедія / уклад. В.Г. Городяненко. – Київ: Академвидав, 2008. – 456 с.
- 68.Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 733 с.
- 69.Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4: Павлиська середня школа. – 640 с.
- 70.Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – К.: Изд. Центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
- 71.Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
- 72.Ушинський К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – 528 с.
- 73.Федунина Н.Ю. Проблема личности в трудах Пьера Жана // Вопросы психологии. – 2003. – №1. – с. 117 – 128.
- 74.Фирсов М. В. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов. высш. учеб. Заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
- 75.Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
- 76.Франселла Ф, Банністр Д. Новий метод дослідження особистості / Заг. ред. Ю. М. Забродіна. – М.: Прогрес, 1987. – 232 с.
- 77.Фрейд З. Неудовлетворённость культурой /Избранное. – Кн.2. – М.: "Московский рабочий", „Вся Москва". – 1990. – 176 с.

78. Фрейджер Р. Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Проимеврознак, 2001. – 864 с.
79. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль: Екон. думка, 2007. – 187 с.
80. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – Тернопіль. – 2000. – № 1. – С. 26 – 43.
81. Фурман А. В., Шандрук С.К. Сутність гри як учинення: [монографія] /Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
82. Фурман А., Надвинична Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80 –104.
83. Фурман А.А. Методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 43–51.
84. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Екон. думка, 2000. – 63 с.
85. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608с.
86. Чепелева Н.В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси, 1997. – С. 34 – 42.
87. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель// Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, Випуск III, 1998. – С.35 – 41.
88. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 143 с.
89. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: [монографія]. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

- 90.Шинкаренко О.В. Тренинг по развитию креативности // Рефлексивная педагогика и психология / О.В. Шинкаренко. – Винница, 1992. – С. 128 – 138.
- 91.Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості //Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – с.26 – 32.
- 92.Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении (курс лекций) / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 6. – М., 2003. – 320 с.
- 93.Юнг К. Аіон. – М. – К., 1997. – 224 с.
- 94.Юнг К. Аналітична психологія. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
- 95.Ядов В.А. Социальная психология личности. – М.: Педагогика, 1981. – 265 с.
- 96.Hogon R., Curphy G. & Hogan J. What we Know about Leadership. Effectiveness and Personality // American Psychologist, tine 1994. – V. 49. – Na 6. – P. 493 – 504.