

**Грищенко Н.А.**  
аспірант кафедри педагогіки,

Луганський національний педагогічний  
університет імені Тараса Шевченка

## **ПРОБЛЕМА СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТАНОВЛЕННІ АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВНЗ**

*Стаття присвячена розгляду механізмів особистісного розвитку студентів вищого навчального закладу.*

*The article is devoted consideration of mechanisms of personality development of students of higher establishmen educational.*

Людина як істота соціальна обирає в житті свій шлях, а тому зберігає та розвиває власну активність. Найбільш актуальною ця проблема постає перед молоддю, у тому числі й студентською, яка зазнає певних труднощів в успішному самовизначенні, в особистісному та професійному зростанні. Останнє зумовлюється рівнем розвитку особистісних функцій індивіда, які розкриваються в актуальній ситуації життя. У зв'язку з цим, сучасна педагогіка виокремлює все більш значущим завданням виховання людини, здатної конструювати свій життєвий шлях у потоці змін, які часто сприймаються нею як хаотичні та позбавлені внутрішньої логіки.

Аналіз сучасного стану досліджень проблем педагогічної освіти й практики підготовки фахівців (Є. Белозерцев, Є. Бондаревська, М. Боритко, І. Колесникова, А. Мудрик, С. Паладьєв, О. Пашков, А. Піскунов, М. Сергеев, В. Сластьонін, Л. Сухорукова, Б. Целковников та ін.) свідчить про зростаючий інтерес до проблеми суб'єктного розвитку молодшої людини. Теоретичне осмислення освіти з інтегрованою всієї її етапів та орієнтацією на головний пріоритет – особистість – подано в низці наукових робіт, а саме: С. Вершловського, О. Владиславлева, Б. Гершунського, В. Горохової, Л. Коханової, Т. Ломтевої, В. Онушкіна; у публікаціях О. Вербицького, С. Годник, О. Долженко, Ю. Кулюткіна, В. Осипова, І. Раченко, Ф. Філіпова, а також у дисертаційних дослідженнях Л. Вавилової, М. Гончар, А. Нагорняк, В. Нефьодової, О. Тамарської, С. Філіна та ін.

Сьогодні науковці мають можливість дослідити та запропонувати шляхи вирішення загальної проблеми особистісного розвитку людини. Так, професійно-особистісний розвиток студентів педагогічного ВНЗ розглядається в дисертаційних дослідженнях Є. Лопаткіна, А. Михайлова, умови розвитку функцій самореалізації учнів старшого шкільного віку визначає Н. Борисова,

андрагогічні умови саморозвитку вчителя зазначає Н. Скрябіна, духовно-моральне виховання як соціально-педагогічний феномен розкриває Т. Петракова [2; 11; 14; 16; 18].

Однак, на наш погляд, питання розкриття та обґрунтування механізмів формування активної особистості студентського віку, спроможної до ефективної саморегуляції висвітлено недостатньо. Випускник вищого навчального закладу, часом з наявним бажанням працювати за спеціальністю, потрапляючи в скрутні умови життя, позбавляється сил боротися з труднощами та залишається безпорадним і незадоволеним життям.

Метою нашої статті постає розгляд та обґрунтування механізмів особистісного розвитку студентів вищого навчального закладу.

Низка авторів у різний час та в достатньо різноманітних контекстах намагалися виокремити специфічний зміст особистості. Так, О. Леонтьєв розглядав особистість як особливий вимір, який не можна зводити тільки до вмістилища психічних процесів [8]. Ідея В. Франка полягала в представленні ноетичного духовного виміру, який надбудовується над виміром саме психологічним [20]. Б. Братусь виокремлює особистість у вузькому значенні слова з особливим змістом та в широкому значенні слова [4]. Однак, усі вони мають на увазі в якості специфічного змісту особистості її смислову тканину, її внутрішній світ, відбитий у різних моделях структури особистості [1; 4; 10]. Адже зазначене ще не дозволяє говорити про динаміку саме особистісного виміру – особистісного розвитку на відміну від розвитку особистості. Залишається проблема особистісних складових, які лежать в основі достатньо різноманітних змістовних відмінностей між людськими особистостями. Для вирішення цієї проблеми Д. Леонтьєвим запропоновано використання поняття „особистісний потенціал», яке охоплює все особистісне в особистості, але ж прямо не корелює з інтелектуальним розвитком, з глибиною та змістовністю внутрішнього світу й творчим потенціалом [9]. За змістом це поняття в психології ототожнювали з різними поняттями, як-то: воля, сила Еґо, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація до дії тощо. Однак, як вважає Д. Леонтьєв, «особистісний потенціал» скоріше близький за змістом до «життєстійкості» [9]. Останнє поняття було введено в психологічну науку С. Мадді та являю собою «систему настанов чи переконань, яка певною мірою підлягає формуванню й розвитку – настанови до включеності на протипагу відчуженню та ізоляції, настанови до контролю за подіями на протипагу почуттю безсилля та настанови до прийняття виклику й ризику на протипагу прагненню до безпеки й мінімізації напруг» [Цит. за: 9, 58]. С. Мадді підкреслював, що життєстійкість є тою ґрунтовною характеристикою особистості, яка опосередковує вплив на її свідомість та поведінку різноманітних сприятливих та несприятливих обставин. Тому говорячи про особистісний потенціал, доцільно зазначити, що він є скоріше системою організації особистості в цілому, яка базується на складній схемі опосередкування, ніж просто базовими особистісними рисами та настановами. У зв'язку з цим В. Іванников розглядав, наприклад, волю не стільки як силу, а скільки як техніку саморегуляції завдяки опосередкуванню мотивацією [6].

Д. Леонт'єв пояснює сутність особистісного потенціалу, спираючись на погляди Л. Виготського. Останній розгорнуто подав ідею про те, що сутнісною психологічною характеристикою особистості є оволодіння власною поведінкою через її опосередкування [5]. Подібне стверджував і С. Мадді, розглядаючи поряд з біологічними та соціальними потребами ще й потреби психологічні, до яких належать потреби в символізації, судженні й уявленні. Автор доводить, «що в тих випадках, коли домінують біологічні й соціальні потреби, людина сприймає себе як утілення соціальних потреб та ролей і пливе «за течією», тобто буде життя адаптивним чином. Якщо ж на перше місце виходять психологічні потреби, тоді людина задається питанням про смисл, буде образ майбутнього та в неї виникає міцна опора для опосередкування свого життя у вигляді життєвих цілей, смислів тощо, що повністю перебудовує структуру регуляції її діяльності» [Цит. за: 9, 59].

У наш час особистісна саморегуляція розглядається психологами на ґрунті свободи та відповідальності. Так, О. Калітєєвська пропонує інтерпретувати свободу як форму активності та відповідальність – як форму регуляції [7]. Дослідниця зазначає, що в дитинстві активність і регуляція розвиваються за своїми окремими напрямками, але з якоїсь точки вони йдуть назустріч один одному. Пізніше вони повинні поєднатися та стати єдиним цілим. У випадку, коли відбувається зазначений процес, можна констатувати породження феномена самодетермінації, фазу народження вільної активності зрілої особистості, здатної до саморегуляції. Однак, існують випадки, коли виникають феномени квазівідповідальності, позбавленої свободи, та квазісвободи, позбавленої відповідальності.

Для нашого дослідження принциповим є усвідомлення умов, необхідних для народження самодетермінованої особистості. Д. Леонт'єв, О. Калітєєвська доводять, що поєднання активності й регуляції, тобто свободи та відповідальності, у єдину саморегулюючу свободу зрілої особистості відбувається завдяки їхньому опосередкуванню ціннісним, духовним, смисловим змістом [9, 60]. Саме наявність цього змісту може охарактеризувати те, що Ф. Ніцше, а потім Е. Фромм, В. Франкл визначали як «свобода для» на противагу «свободі від». «Вільним називаєш ти себе? Твою владну думку хочу я слухати, а не те, що ти скинув хомут з себе. Чи з тих ти, що мають право скинути хомут з себе? Таких, які загубили свою останню цінність, коли звільнилися від рабства немало. Вільний від чого? Яке діло до цього Заратустрі? Але твій ясний погляд повинен довести мені: вільний для чого? Чи можеш ти дати собі своє добро та своє зло та спрямувати на себе свою волю як закон? Чи можеш ти бути сам своїм суддею та месником свого закону?» [15, с. 45].

Таким чином, механізми ціннісно-смислового опосередкування відіграють ключову роль у самодетермінації особистості, а особистісний потенціал постає інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості, головною формою прояву якої є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх. Психологи вказують на різні форми та механізми

регуляції й детермінації людської поведінки, які можуть «включатися» та «виключатися», у тому числі механізми самодетермінації. У зв'язку з останнім М. Мамардашвілі зазначав, що існує система чинників, постійно діючих на кожного з нас, та ми маємо можливість «пливти» за цією системою та до неї адаптуватися, але й маємо можливість цю систему трансцендіювати за механізмами самодетермінації. Саме в такому трансцендованому ставленні до власного потоку життя, насамперед, і визначається особистісна зрілість як вираз особистісного потенціалу [12].

Процес трансценденції обов'язково вимагає певних зусиль. Ці зусилля, створюючи людську дійсність, розкриваються завдяки активності й регуляції згідно з механізмами розповсюдження активності, інтеріоризації регуляції та опосередкування цих механізмів регуляції [5]. Останнє становить для нашого дослідження особливий інтерес, оскільки усвідомлення сутності процесу дозволить розкрити умови та зміст відповідного педагогічного супроводження.

Особистісний потенціал відбиває ступінь подолання особистістю обставин життя, урешті-решт подолання нею самої себе. Поділяючи думки Е. Фромма, зазначимо той факт, що людина має подвійну природу. З одного боку, людина вийшла зі світу природи та її приваблює шлях найменшого опіру, що є природним. Це шлях повертання до лона матері-природи, шлях поєднання з родом, шлях відмови від самостійності, від власного прийняття рішення, урешті-решт, від свідомості та втечі від свободи. Адже оскільки людина не може повернутися до лона, вона повинна шукати свій, людський шлях, та в цьому ніхто не може їй допомогти. Людина повинна йти по краю та створювати основи для свого життя [21].

Можна говорити, принаймні, про два види опосередкування. Перший з них – це механізм опосередкування нашої діяльності тим, що ми залуцаємо зі світу культури, світу людини – опосередкування цінностями, зразками, починаннями. Другий варіант – це те, що можна умовно назвати внутрішнім опосередкуванням на протигагу першому, зовнішньому, оскільки будь-яка ієрархія мотивів, ієрархія цінностей є опосередкуванням одних цінностей, мотивів, життєвих ставлень іншими [19].

Проблема полягає в тому, власне, як функціонує особистісний потенціал, який постає базовою незалежною, змінною в багатьох ситуаціях реальною поведінкою. Можна уявити собі двох індивідів з однаковими моральними переконаннями, які однаково проголошують ці переконання. Але дефіцит особистісного потенціалу в одного з них може призвести до того, що в якійсь складній життєвій ситуації він буде не в змозі повести себе відповідно до них. На це вказував і М. Мамардашвілі, говорячи, що коли якісь моральні цінності та переконання не спираються на сформовані особистісні структури, то вони не є переконаннями, а являють собою скоріше кисіль, оскільки в реальній екзистенційній ситуації вони не втілюються в реальний вибір [13]. Для морального вчинку недостатньо тільки переконань, але потребується й функціонування особливих моральних «м'язів», які необхідно тренувати в

кожній ситуації життя.

Вищевикладене дозволяє нам дійти висновку, що кожна особистість має власний рівень розвитку, який надає їй здатності до реалізації своїх сутнісних сил, здібностей, потреб, прагнень, крім того, людина, яка є особистістю, спроможна керувати своєю поведінкою та діяльністю. Такий рівень розвитку визначається тим, що в процесі відносин з навколишнім середовищем людина починає сприймати себе як єдине ціле, значуще в цьому світі. Багато авторів вважають це становище станом людської самореалізації, який виявляється завдяки поєднанню трьох провідних компонентів: мотиваційно-оцінювального, емоційно-вольового та діяльнісно-практичного [2].

З педагогічних позицій наше завдання полягає у створенні необхідних умов виховної ситуації, які забезпечать розвиток особистісного в особистості. Як було вище зазначено, зовнішній вигляд ціннісного опосередкування постає культурним опосередкуванням, а тому є процесом культурного самовизначення людини. Останнє Н. Седова розуміє як постійний вибір індивідом різних форм культурної активності та предметної спрямованості індивідуальних культурних інтересів, а також наступну їхню трансформацію й розвиток [17]. Безумовно, що, крім безпосереднього впливу соціальної культури, людина зазнає впливу держави, соціальних груп, суспільних організацій і педагога. Причому, усі ці впливи діють не тільки прямо, але й опосередковано через педагога, і тільки в останньому випадку ми можемо говорити про виховне середовище. Як указує М. Боритко, головним педагогічним результатом самовизначення є формування в молодій людині внутрішньої готовності до свідомого й самостійного конструювання, корекції й реалізації перспектив свого розвитку (професійного, життєвого, особистісного), готовності розглядати себе в часовому розвитку та самостійно знаходити значущі смисли в кожній конкретній діяльності [3, 110]. Автор наголошує, що «самовизначення – це вибір стосовно себе. Сутність процесу самовизначення полягає в актах вияву та ствердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору й повинна приймати екзистенційні чи прагматичні рішення. Результатом самовизначення постає, з одного боку, вихід людини до цілей, спрямованості та засобів активності, адекватних її індивідуальним особливостям, а з іншого – до формування духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самобутньо та самостійно реалізовувати своє природне й соціокультурне призначення» [3, 112].

Найбільш містким, на наш погляд, постає окреслення самовизначення як потреби поєднати в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ і про себе самого й тим самим знайти та визначити смисл свого існування. У цьому відношенні життєвий план перетворюється в смислове майбутнє, а самовизначення – у смислоутворення [3, 112].

Вищевикладене дозволяє дійти висновку, що особистісний розвиток студентів вищого навчального закладу відбувається за допомогою поєднання особистісної активності й регуляції, тобто свободи та відповідальності. Такий процес вимагає конструювання педагогічних ситуацій у виховному

середовищі, які б стимулювали смислопошуковий процес особистості.

Проблема побудови відповідних ситуацій полягає у створенні педагогічної технології з деякими специфічними ознаками. Спираючись на вивчену нами літературу, ми вважаємо, що така технологія повинна мати контекстні творчі завдання ціннісно-сислового змісту, реалізовувати ситуацію діалогу, імітувати соціально-рольові та просторово-часові умови, що, безумовно, вимагає проведення спеціального педагогічного експерименту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 336 с.
2. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2001. – 15 с.
3. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
6. Иванников А.В. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
7. Калитеевская Е.Р. Психологическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 231-238.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
9. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56-65.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
11. Лопаткин Е.В. Разработка системной модели мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Южный федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2007. – 20 с.
12. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
13. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginet, 1995. – 547 с.
14. Михайлов А.Ю. Развитие творческого потенциала будущего педагога в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 13 с.
15. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Соч. в 2-х тт. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С. 5-237.
16. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания:

- Монография. – М.: Импэто, 1997. – 96 с.
17. Седова Н.В. Научно-практические основы овладения педагогической культурой в образовательном процессе средней школы: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1997. – 393 с.
  18. Скрябина Н.Ю. Андрогиогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Южный федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2007. – 27 с.
  19. Соколова Е.Е. Идеи А.Н. Леонтьева и его школы о поступке как единице анализа личности в их значении для исторической психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Жадан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 80-117.
  20. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.  
Фромм Э. Бегство от свободы. – Мн.: Харвест, 2004. – 384 с.