

Тому головним напрямом профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку є виховання в них інтересів і схильностей до рекомендованих видів праці з урахуванням їхніх потенційних можливостей, реалізація яких забезпечується корекційним характером навчання. Вирішення цього завдання ускладнюється своєрідністю трудової діяльності, її особливою специфікою в навчальному процесі. Відповідно, однією з головних умов професійної орієнтації підлітків із проблемами в розвитку є забезпечення зв'язку загальнокорекційної спрямованості навчання, урахування індивідуальних і типологічних особливостей учнів на основі цільових, енергетичних і виконавчих аспектів їхньої трудової діяльності з основами психофізіології праці.

**Висновки.** Отже, проблема профорієнтаційної підготовки учнів із відхиленнями в розумовому розвитку – чи не найгостріша серед тих, що стоять сьогодні перед спеціальною педагогікою. Сформована система професійно-трудова підготовка й сучасні соціально-економічні умови значно ускладнюють працевлаштування учнів з відхиленнями в розумовому розвитку, а підвищені кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців з особливостями розумового й психофізичного розвитку ускладнюють оволодіння навіть доступними відповідно до їхніх можливостей професіями. Відтак, спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли спрямовуватиметься не на абстрактну особистість, а на конкретного учня з метою становлення його соціальної позиції. Однією з важливих умов підвищення ефективності профорієнтаційної роботи є її спрямування на активізацію внутрішньої діяльності школяра щодо адекватного сприймання навколишнього світу і власного “Я”, на створення адекватної системи відносин і спілкування з оточенням, на формування здатності до будь-яких видів діяльності.

### Література

1. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудова подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях / Г.В. Васенков // Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика) : сборник. – М., 1999.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969.
3. Жемера Н. Вибір професії: престиж чи усвідомленість? / Н. Жемера // Директор школи (Шкільний світ). – 2001. – № 44. – С. 10–11 ; № 45. – С. 10–11.
4. Матвеев О. Технологія професійного самовизначення / О. Матвеев, Н. Жемера // Директор школи. – 2003. – № 45. – С. 1–11.
5. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудова обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / С.Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980.
6. Трудове виховання учнів допоміжної школи / [під ред. Т.О. Северина]. – К. : Радянська школа, 1984.
7. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання : у 3 ч. / Д.О. Тхоржевський. – К. : Дініт, 2000. – Ч. 2 : Загальні засади методики трудового навчання.
8. Федоришин Б.А. Психологические аспекты профориентации учеников / Б.А. Федоришин. – К., 1976.
9. Комплексная методика изучения индивидуальных особенностей учащихся в целях подготовки к обоснованному выбору профессии / [под ред. С.И. Вершинина]. – М., 1989.

ГРИШКО Ю.А.

## ЦІННІСТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО ПОШУКУ

Перелік досліджень щодо цінності людської самореалізації в цілому та професійно-педагогічної зокрема в психологічному аспекті гіпотетично безмежний [4]. Одна з позицій, що домінує сьогодні, представлена побіжно теорією А. Маслоу [7]. У працях К. Гольдштейна на основі біологічного матеріалу дове-

дено, що організмом рухає тенденція максимально повно актуалізувати закладені в нього можливості, здібності, свою “природу”.

Ті самі думки, але іншою лексикою та в іншому контексті сповідував К. Роджерс. Тенденція до самоактуалізації, на його погляд, присутня в будь-якому живому організмі. Це спрямованість живої істоти до розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей. К. Роджерс, як і багато його попередників, вважав, що прагнення до самореалізації дається нам генетично з моменту народження. “Так само, як і рослина розвивається, щоб вирости здоровою, як насіння містить у собі потенціал для того, щоб стати деревом, так і людина намагається найбільш повно реалізувати себе” [9].

К. Роджерс не вважав устремління до зростання та розвитку такою силою, що без перешкод долає будь-які перепони, навпаки, її сутність у створенні енергії для мотивування, за великим рахунком у впевненості людини в тому, що все, що їй потрібно, щоб керувати подіями, є в ній самій. Ці ідеї корелюють з поглядами А. Бандури, який теж вважає, що сила, яка керує людиною, знаходиться не в зовнішньому середовищі, а народжується із взаємодії з нею.

В. Франкл говорить про те, що в нас закладені можливості як для доброго, так і для поганого, доводячи, що в кожній талановитій людині є задатки для того, щоб стати талановитим злочинцем. Тим самим автор доводить, що не кожному можливість треба реалізовувати, тим більше, якщо йдеться про можливості педагогів [11].

**Мета статті** – проаналізувати дефініції “цінність самореалізації” з погляду минулого педагогічної науки та сучасний підхід до неї.

Огляд думок зарубіжних класиків гуманістичної течії науки дає змогу також зафіксувати певну локальність феномену самоактуалізації порівняно з процесом самореалізації. При цьому така відмінність цілком відповідає контексту нашого дослідження та дає змогу провести певні паралелі між самоактуалізацією людини і її готовністю до самореалізації, що спрощує в подальшому пошук діагностичних інструментів для її вимірювання.

Спроби прирівняти їх у багатьох педагогічних дослідженнях не тільки теоретично некоректні, а й можуть призвести до негативних практичних наслідків. Адекватним видається розгляд самоактуалізації як важливої складової самореалізації людини.

У цьому та багатьох інших аспектах проблеми цінності самореалізації вітчизняні вчені, як правило, не породжують суттєвих теоретичних суперечностей зі своїми зарубіжними колегами, а розширюють і деталізують певні сторони та зміст опрацьованого феномену.

Педагогічну складову проблематики цінності самореалізації знаходимо в працях С.Л. Рубінштейна, який з психологічного погляду окреслив параметри середовища, в якому така цінність може бути сформованою. Головні детермінанти такого середовища перебувають у особистих позиціях носіїв формувального впливу – педагогів. Саме для них автор розробив слушні поради: навчитися сприймати помилку студента як можливість нового погляду на звичні дії; відкритість та оптимістичне ставлення до професійних перспектив майбутніх педагогів; усвідомлення й визнання права майбутніх педагогів бути несхожими на інших тощо [10].

Розглядаючи ціннісні позиції людини в аксіологічному аспекті, В. Роменець додає до поданої цілісної картини контекст цінності самовизначення: “У

творчій діяльності людина прагне реалізувати свою свободу. Ця свобода причинно зумовлена. Свобода дій не означає незалежності від потягів, потреб тощо. Проте вона усвідомлюється або відчувається саме в плані регулятивного моменту як можливість вибору того чи іншого шляху дії. Свобода вибору – не ілюзія, а реальний факт”.

Самореалізація, що відбулася тільки на базі адаптивної поведінки, виявляє ще певну пасивність і не виходить за межі рефлекторного механізму. Цього рівня самоорганізації вистачає лише на те, щоб “вижити” в певному середовищі, зберегти гомеостазис. Але організм весь час підвищує ступінь своєї організації й доводить її до того рівня, коли для цього оточення вона стає надмірною. Організм як система не тільки врівноважується середовищем, а й переносить на нього певну частку своєї надмірної організації.

Водночас система стає не тільки самоорганізувальною, а й самовиражальною.

“Перехід від адаптації до творчості знаменує перехід від царства тварин до царства людей”.

Але автор заперечує розглядання творчості як створення чогось нового. “Нову комбінацію може створити навіть психічно хвора людина, і це буде, наприклад, fuga idearum (стрибки думок, безглуздий набір фраз). Навіть деструктивна діяльність може бути визначена як створення чогось нового. Але поза аксіологічним аспектом творчість утрачає сенс”.

Як бачимо, у вітчизняній науково-психологічній школі для побудови теоретичної моделі формування цінності самореалізації є цінні думки та перспективні гіпотези, але робота дослідників із роздробленою й штучно вичлененою інформацією неминуче спровокувала необхідність її спрощення та узагальнення.

Ця тенденція виявилася в так званому формувальному підході.

Нормативний підхід у радянській психології поступово привів до того, що в центрі уваги психологів опинився абстракт “нормальної” (усередненої) людини. При цьому всі особливі траєкторії психічного розвитку в межах норми (пов’язані, наприклад, з різними проявами обдарованості й таланту) або особливі прояви психічного розвитку (сексуальність, агресивність, конформність тощо) все більше вилучалися з поля зору. У результаті проблематика психологічних досліджень ще більше обмежувалася та примітизувалася.

Формувальний підхід також зробив свій негативний внесок в інволюцію наукової проблематики. Ідея про те, що в психіці людини все можна сформува-ти, а при бажанні й переформувати, привела до спрощення (а часом і повної профанації) багатьох наукових проблем, пов’язаних, перш за все, з проявом суб’єктивності (активності, наочності, упередженості), сенситивності й індивідуалізації процесів психічного розвитку, до повного забуття одного з найважливіших, на наш погляд, положень усякої достовірно наукової та гуманістичної психології – “людина є таємниця”.

Значний внесок у розв’язання цієї проблеми зробив уже в сучасних, більш демократичних умовах І.Д. Бех, який “скільки волі, стільки й людини” започаткував фундаментальне дослідження проблем волі й особистості. Автор вважає, що якщо волю розуміти як особливу мотивацію, що виникає в ситуаціях обов’язку, повинності у вчинку, то воля як спонукання до таких моральних дій приводить до розвитку особистості [1].

На думку І.Д. Беха, моральні властивості, які становить ядро особистості, є похідними від волі. Вона наповнює притаманні людині від народження емоційні переживання суспільно значущим змістом і цим самим перебудовує їх у нову соціально детерміновану психічну організацію як необхідну передумову суспільної життєдіяльності особистість. Основним способом цієї життєдіяльності виступає морально відповідальне існування. Саме вольова діяльність забезпечує досягнення поставлених людиною цілей, здійснення нею суспільно значущих дій і вчинків [2].

Через цей процес особистість утверджується в думці, що вона є творцем самої себе й навколишнього суспільного середовища.

Справа в тому, що біологічна природа людини робить переконливішими для неї уявлення про те, що все відбувається “для мене”, те саме судження, згідно з яким усе походить “від мене”.

Довільно вольова дія виступає для суб’єкта проявом його свободи, незалежності від зовнішнього примусу й різноманітних внутрішніх проблем. Рівень цієї незалежності визначається усвідомленням самого себе, своїх власних можливостей.

Суттєвим для вольових проявів є те, що вони перетворюють мислення людини в чинникове, дієве, емоційно-вольове, а це – шлях до розвитку творчої, активної особистості як справжнього творця людського добра та щастя.

Свідома воля не реагує, вона вирішує, яким буде ставлення людини до інших людей, до природного середовища, до світу в цілому, тому вона робить людину духовно багатого.

Завдяки свідомій волі людина набуває особливої здатності – ставити цілі поза собою, тобто такі цілі, центр ваги яких лежить поза нашою особистістю, які є значущими для більшої чи меншої кількості людей навколо нас. А це – шлях до життя не лише заради себе, а й задля служіння іншим людям.

Особистість з розвиненою моральною волею не просто виявляє ціннісну постійність у своїй поведінці чи діяльності, вона відзначається активною відданістю людям чи справі свого життя. Така особистість живе за принципом: “Те, що я можу зробити, ніким і ніколи не здійсниться”.

Воля творить морально досконалу особистість за допомогою довільної поведінки. Будь-яка поведінка лише тоді моральна, коли вона виступає результатом самостійної творчої волі, а не результатом наслідування й навіювання. Довільна поведінка – це власне людська самодіяльність, оскільки вона найбільшою мірою пов’язана з тими діями та вчинками, які є результатом свідомого, осмисленого рішення. Отже, особистість виступає наслідком волі як її причини. Безумовно, як і в процесі розвитку інших психічних утворень, тут причина і наслідок міняються місцями. Сформована особистість може виступати причиною подальшої вольової організації самосвідомості.

Воля приводить до цілісності особистості, оскільки вона гармонізує емоційну сферу, панує над усім тим у психічному житті, що має імпульсивний характер.

І.Д. Бех слушно зазначає, що лише сильна, цільова воля спроможна сформувати людину з незгасним прагненням активної, свідомої, творчої діяльності, а не пасивного спостерігача того, що відбувається і в житті, і в її власній душі.



Ці та інші положення покладено в основу авторського задуму формування цінності самореалізації.

Таким чином, за результатами аналізу згаданих та залишених поза увагою літературних джерел, психологічний зміст обраної проблематики полягає в такому:

- сформована цінність самореалізації є важливим результатом, що забезпечує можливість включення особистості в педагогічну діяльність на гуманістичних засадах;
- індивідуум сам творить свою долю, удосконалює себе і є складовою соціального оточення;
- сутність процесу набуття цінності самореалізації може бути подана як формування здатності до самоактуалізації;
- особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, тиском соціальних норм та існуючої в цей історичний проміжок часу культури;
- загальний критерій самореалізації в педагогічній діяльності – відповідність залишеного в інших людях “сліду” її сутнісним силам та природі;
- навколишнє середовище певним чином впливає на формування людини;
- пізнання особистістю власного гуманістичного потенціалу (самопізнання) необхідне, бо, знаючи його, можна малим резонансним впливом мати вагомі наслідки й досягти бажаної мети, заощаджуючи час, зусилля та інші ресурси (синергетична концепція);
- кожна особистість унікальна і є результатом впливу когнітивних та мотиваційних процесів;
- особистість як система складається зі значної кількості сутнісних сил (лібідо, влада, радість), звідси – розмаїття шляхів її самореалізації. Обмеження проявів тієї чи іншої потреби – запорука ефективної об’єктивації людиною гуманістичного потенціалу. Однак скільки залишиться потреб, стільки й можливих шляхів для самореалізації;
- у природній сутності людини закладено прагнення до особистісного зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, створення власного життя. Людина завжди перебуває в процесі становлення (А. Маслоу);
- передумовами ефективності такої самореалізації є визначення оптимальної програми самореалізації особистості, беручи до уваги її генетичні та соціальні реалії (І.Д. Бех);
- розвитку особистості сприяє властива людському організмові тенденція актуалізації, яка є активним процесом, що породжує прагнення до досягнень, творчості, розвитку (К. Роджерс).

Аналізуючи наукове розуміння проблеми самореалізації в педагогічному контексті, треба, перш за все, звернутися до останньої із захищених в Україні з цієї проблематики докторської дисертації Н. Лосевої, яка вперше провела масштабний історико-філософський аналіз розвитку ідей самореалізації в освіті, здійснила комплексно-науковий аналіз проблеми самореалізації викладача вищого навчального закладу.

Автором проведено велику роботу з розвитку уявлення про онтологічні, гносеологічні та аксіологічні основи самореалізації викладача, розширено наукове уявлення про самореалізацію викладача вищої школи як освітнього феномену.

Авторське визначення самореалізації як “свідомого, з власної ініціативи, з визначеними цілями та цінностями творчого процесу втілення в професійній діяльності своїх індивідуальних, професійно-особистісних якостей і властивостей з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості та професіонала, знаходження свого місця в суспільстві й надання студентам зразка успішного “життя в професії” та можливостей для їх самореалізації” – є логічним і вдалим підсумком великої теоретико-методологічної роботи.

Цілком слушним є опис змістового й часового розгортання процесу самореалізації викладача як ланцюга, що складається з актуалізації самоінтересу та самопізнання, самоідентифікації себе, насамперед, як педагога, самовизначення в неоднозначних педагогічних ситуаціях, самопроекування професійно-педагогічної діяльності, самовдосконалення.

На його основі автор побудувала модель самореалізації, яка містить відповідні блоки. У них картина світу викладача постійно добудовується, уточнюється, переорієнтовується, і той чи інший ключовий елемент картини світу може виступати як атрактор, концентруючи навколо себе інші елементи, виступаючи основою самореалізації особистості викладача. Нам імпонує, що в такій моделі рівень самоактуалізації викладача багато в чому залежить від персонального менеджменту, де особливого значення набувають його суб’єктивні й унікальні якості. На думку Н. Лосєвої, у реалізації цієї ідеї викладачу допоможе спецкурс інтегративного характеру, який за своєю суттю є рефлексивним (спрямованим на самопізнання й саморозвиток). У роботі він дістав назву “побудова педагогічної кар’єри” [6]. Саме під час його проведення автор перевіряла основні педагогічні умови, які покликані сприяти самореалізації. Важко не погодитися з автором у тому, що ними мають бути:

- трансформація вищого навчального закладу в більш “відповідальне освітнє середовище”, яке будує концепцію свого розвитку за логікою самоорганізації та саморозвитку;
- формування “нового” мислення у сфері управління освітою, яке характеризує “людська спрямованість”; зміна бачення ролі та місця адміністрації ВНЗ як організатора співробітництва й колективного управління;
- надання якісної та надійної допомоги викладачеві в процесі його самореалізації в подоланні труднощів об’єктивного чи суб’єктивного характеру.

Важливим для контексту нашого дослідження кроком стало виведення Н. Лосєвою критеріїв самореалізації викладача.

Серед найбільш суттєвих відзначимо усвідомлення особистих, професійних і життєвих цілей, адекватна самооцінка результатів професійної діяльності, здібності до самоорганізації.

У контексті формування ціннісних орієнтацій педагогів досить корисною роботою останнього часу стало наукове дослідження Н. Шемигон, яка уперше виявила й теоретично обґрунтувала педагогічні умови ефективності формування в майбутніх педагогів професійно-ціннісних орієнтацій. Серед таких умов названо організацію та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійній цінності, розробка й упровадження курсу специфічних знань, що інформують про професійні цінності в педагогіці, використання діалогових методів. Автор створила модель процесу формування професійно-

ціннісних орієнтацій і конкретизувала зміст професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога через опис цінностей-цілей, цінностей-знань, цінностей-умінь, цінностей-якостей.

У цілому перелік науково-педагогічних робіт, що безпосередньо чи опосередковано стосуються обраної проблематики, нереально великий для подання в рамках одного наукового дослідження, хоча констатуємо, що в психолого-педагогічній літературі ми не знайшли ґрунтовного опрацювання проблеми цінності самореалізації майбутнього педагога. Наукові диспути розгортаються в основному з проблем педагогічних і психологічних детермінант, що гарантують процес самореалізації та в рамках розгляду самого поняття “цінність” як значущість, що відіграє орієнтаційну роль у житті майбутнього педагога, сприяючи його самовизначенню й самореалізації.

Таким чином, сформована в майбутнього педагога цінність самореалізації може сприяти появі в педагогічному просторі мотивованих, зацікавлених у своїй справі професіоналів, що поділяють гуманістичні цінності, а ми, покладаючись на представлені дисциплінарно й парадигмально різноспрямовані підходи, підсумовуємо, що цінність самореалізації в педагогічній діяльності може бути визначена обсягом втілення свого внутрішнього світу в інших людях (симетрична метафора в педагогіці – “серце віддаю дітям”), а необхідною її умовою формування є створення в майбутнього педагога надпросторової та надчасової детермінанти (“у кого є “Заради чого” жити – витримає будь-яке “Як”) та створенні нестихійних педагогічних процесів з обміну сутнісними силами між педагогами та студентами педагогічних спеціальностей (за визначенням Т.І. Сущенко, взаємне духовне й інтелектуальне збагачення в психологічно комфортних умовах, діалоговій культурі та інтелектуальній співтворчості).

**Висновки.** На підставі вищесказаного ми в змозі констатувати, що формування цінності самореалізації стикається з великою кількістю теоретичних, методичних та організаційно-управлінських суперечностей професійної підготовки на різних рівнях, але це не означає, що здійснення поставлених нами завдань неможливо, а якраз навпаки.

### Література

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес / І.Д. Бех // Педагогічна газета. – 1996. – № 9 (27). – С. 2.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
4. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.
5. Лосева Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу, загально педагогічна проблема : дис. ... док. пед. наук. : 13.00.04 / Н.М. Лосева. – Х., 2007. – 475 с.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и её место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ., нем. / В. Франкл ; [общ. ред. Л.Я. Газмана, Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.