

УДК 159.9.22+15.31

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033 Київ, вул. Паньківська, 2; тел. (044) 2883320

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник директора
Інституту психології
імені Г.С. Костюка
НАПН України
з наукової роботи
акад. Чепелева Н.В.

З В І Т

**ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ»**

(заключний)

Керівник НДР

Зав. лабораторією психології навчання
імені І.О. Синиці доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Максименко С.Д.

Київ – 2013

Результати цієї роботи розглянуто Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, протокол № 12 від 26.12.2013 р.

СПИСОК АВТОРІВ:

Керівник НДР
зав. лабораторією
психології навчання імені І.О.Синиці
дійсний член НАПН України
доктор психологічних наук,
професор

Максименко С.Д.,
(вступ, висновки,
розділ 1.1.)

Провідний науковий
співробітник,
канд. психол. наук

Куценко-Лада Г.В.,
(розділ 1.2.)

Провідний науковий
співробітник,
канд. психол. наук

Пророк Н.В.,
(розділ 6.1.)

Старший науковий
співробітник,
канд. психол. наук

Дзюбка Л.В.
(розділ 4.2.)

Старший науковий
співробітник,
канд. психол. наук

Капустюк О.М.
(розділ 2.1.)

Старший науковий
співробітник,
канд. психол. наук

Крицька О.М.
(розділ 2.2.)

Старший науковий
співробітник
канд. психол. наук

Мар'яненко Л.В.
(розділ 4.1.)

Старший науковий
співробітник

Мосійчук В.В.
(розділ 6.2.)

Старший науковий
співробітник
канд. психол. наук

Слободяник Н.В.
(розділ 2.3.)

Старший науковий співробітник	Скулиш Н.Є. (розділ 5.2.)
Старший науковий співробітник	Радченко К.В. (реферат)
Старший науковий співробітник канд. психол. наук	Терещенко Л.М. (розділ 5.1.)
Старший науковий співробітник доктор. психол. наук	Тополов Є.П. (розділ 6.2.)
Старший науковий співробітник канд. психол. наук	Федько В.В. (розділ 4.4.)
Старший науковий співробітник	Шатирко Л.О. (розділ 3.1.)
Старший науковий співробітник канд. психол. наук	Шевченко Н.О. (розділ 2.2.)
Науковий співробітник	Пастушенко В.С. (розділ 2.1.)
Науковий співробітник	Тимофєєва Н.М. (розділ 3.2.)
Молодший науковий співробітник	Гопкало Ю.П. (реферат)
Молодший науковий співробітник	Гурова О.В (розділ 5.3.)
Молодший науковий співробітник	Каплуненко Я.Ю. (розділ 6.3.)

Молодший науковий
співробітник

Кесьян Т.В.
(розділ 4.5.)

Молодший науковий
співробітник

Мойзріст О.М.
(розділ 3.3.)

Молодший науковий
співробітник

Остап'юк З.О.
(реферат)

Молодший науковий
співробітник

Пушкарська Л.П.
(реферат)

Молодший науковий
співробітник

Радченко Н.І
(реферат)

Молодший науковий
співробітник

Чудакова О.М.
(розділ 4.3.)

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 40 с.

Об'єкт дослідження – розвиток особистості в освітньому просторі.

Предмет дослідження – психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Мета дослідження – з'ясувати психологічні закономірності, чинники та умови становлення самодетермінації особистості, визначити механізми саморозвитку особистості в сучасному освітньому просторі. Методи дослідження – теоретичний аналіз проблеми, генетико-моделювальний метод, експериментальні методи, діагностичні методи (тестування, проєктивні методи, психосемантичні методи, анкетування, структуровані інтерв'ю та інші), психологічні тренінги, методи психологічної корекції, розвивальні методики, статистична обробка результатів дослідження.

Системно подано теоретичний аналіз і результати експериментальних досліджень проблеми самодетермінації особистості, в контексті принципу становлення суб'єктності як процесу самозмінення особистості через різні форми активності. Розглядаються змістові й процесуальні характеристики та операційні показники самодетермінації особистості в їх взаємному співвіднесенні. Подаються діагностичні критерії, що відображують особистісний розвиток і кореспондують з самодетермінацією особистості. Презентовано систему психологічного супроводу процесу самодетермінації особистості, що включає діагностичні, розвивальні та корекційні методи.

За результатами дослідження НДР підготовлено рукопис колективної монографії «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» обсягом 22,0 др.арк., опубліковано 474 публікації, серед яких: монографії – 5, підручники – 5, навчальні, методичні посібники – 9, методичні рекомендації – 3, збірники наукових праць, матеріалів конференцій – 9, статті – 258, тези – 186.

ОСОБИСТІТЬ, РОЗВИТОК, САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ, ОСВІТНІЙ ПРОСТІР, СУБ'ЄКТНІСТЬ, ТВОРЧІСТЬ, ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ.

Умови одержання звіту: За договором, 01171. Київ – 171, вул. Горького 180 УкрІНТЕІ.

ЗМІСТ

I. Вступ.....	8
II. Основна частина	
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи психологічного дослідження проблеми самодетермінації особистості	
1.1. Генетико-психологічні проблеми становлення особистості.....	11
1.2. Психологічні механізми генези ментального досвіду в системі самодетермінації особистості.....	17
Розділ 2. Проблема самодетермінації в сучасній психології: сутність, структура, рушії, механізми	
2.1. Дослідження структурних компонентів самодетермінації особистості.....	19
2.2. Психологічні чинники становлення особистісної самодетермінації..	21
2.3. Кризові прояви самодетермінації в студентському віці.....	22
Розділ 3. Психологічне дослідження самодетермінованої особистості в освітньому просторі: властивості та ознаки самодетермінованої особистості	
3.1. Особистісні складові індивідуального поступу людини в освітньому просторі.....	23
3.2. Формування позитивної я-концепції як чинник особистісного зростання.....	25
3.3. Суб'єктивне благополуччя, як внутрішній критерій адаптованості індивіда в освітньому просторі.	27
Розділ 4. Становлення самодетермінації особистості школяра: вікові та індивідуальні особливості	
4.1 Самодетермінація в структурі пізнавальної діяльності і навчального пізнання	28
4.2. Перехід школярів до середньої освітньої ланки: врахування можливостей становлення самодетермінації в підлітковому віці..	30
4.3. Психологічні особливості становлення творчої особистості молодшого школяра.	31
4.4. Становлення самодетермінації молодших школярів в умовах спільної діяльності.	32
4.5. Розвиток організаторських здібностей в підлітковому віці.	33
Розділ 5. Самодетермінація як чинник самоорганізації та особистісного розвитку.....	
5.1. Самодетермінація як чинник корекції шкільних неврозів у дітей підліткового віку	34
5.2. Креативна активність як мотиваційний чинник розвитку особистості студентів.....	35

5.3. Психологічна саморегуляція та оптимізація міжособистісних відносин	36
---	----

Розділ 6. Особливості процесу самодетермінації фахівця.

6.1. Самодетермінація практикуючого психолога в процесі професіоналізації.....	37
6.2. Особливості самовизначення особистості в процесі професійного становлення.....	38
6.3. Розвиток соціального інтелекту як чинник самодетермінації особистості вчителя у системі профільної освіти.	39
III. Висновки.....	40

I. ВСТУП

Актуальність

Актуальність дослідження зумовлюється орієнтацією на вимоги сучасного глобалізованого світу та національно-суспільні запити, експліковані в освітніх пріоритетах. Концепція освіти XXI століття, розроблена ЮНЕСКО декларує завдання: освіта протягом усього життя повинна базуватися на тому, щоб навчитися - пізнавати, створювати, жити разом, навчитися жити. Нагальною є потреба психологічного обґрунтування педагогічних проектів та інновацій, випрацювання критеріїв оцінювання їх розвивального потенціалу, урахування вікових та індивідуальних закономірностей.

Дане дослідження є новим для вікової та педагогічної психології дослідницьким ракурсом, основним предметом якого є розвиток взаємовідносин та взаємовпливу людини та світу знань; воно базується на усвідомленні складної залежності зовнішньої заданості й детермінації та самодетермінації, як самоспричинення.

Концепти розвитку особистості й саморозвитку розкриваються через поняття самоактуалізації, суб'єктності, саморегуляції, самоуправління (самокерування), самоздійснення. В розробці проблеми самодетермінації в основу теоретизації лягають ці поняття та відповідні їм концепції. Теоретично найбагатшим можна вважати суб'єктний підхід та концепцію суб'єктності. Необхідними підвалинами дослідження самодетермінації є роботи з проблематики саморегуляції, саморозвитку, самоздійснення.

У вітчизняній психології дослідження процесу розвитку і становлення самодетермінації особистості в освітньому просторі проводяться вперше.

Об'єкт дослідження – розвиток особистості в освітньому просторі.

Предмет дослідження – психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні закономірності, чинники та умови становлення самодетермінації особистості, визначити механізми саморозвитку особистості в сучасному освітнього просторі.

Завдання дослідження:

1. Побудувати концептуальну модель генези самодетермінованої особистості.
2. Дослідити структурні компоненти самодетермінації особистості.
3. Виявити вікові особливості самодетермінації особистості.
4. Проаналізувати психологічні чинники розвитку особистісної самодетермінації у шкільному віці.
5. Визначити основні характеристики становлення творчої особистості школяра.
6. Проаналізувати взаємодію образного та логічного в навчальному просторі як передумови формування особистісного знання.
7. Дослідити особливості прояву особистісного потенціалу в системі самодетермінації.

8. З'ясувати особистісні чинники становлення пізнавальної діяльності школярів.
9. Дослідити психологічні закономірності генези ментального досвіду особистості.
10. Проаналізувати метафору як засіб побудови позитивної Я-концепції.
11. Дослідити індивідуальні особливості шкільної адаптації.
12. Побудувати систему корекції шкільних неврозів у підлітковому віці.
13. Визначити основні показники самодетермінації в різні вікові періоди.
14. Зхарактеризувати властивості та ознаки самодетермінованої особистості.
15. Дослідити особливості процесу самодетермінації фахівця.

Методи дослідження – теоретичний аналіз проблеми, генетико-моделювальний метод, експериментальні методи, діагностичні методи (тестування, проєктивні методи, психосемантичні методи, анкетування, структуровані інтерв'ю та інші), психологічні тренінги, методи психологічної корекції, розвивальні методики, статистична обробка результатів дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

В основу дослідження була покладена концепція генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод, розроблені академіком С.Д. Максименком. В ході дослідження розроблено систему теоретичних положень зконституйованих на розумінні особистості, як нової соціокультурної форми існування психіки, що являє собою неподільну єдність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції, та має свій неповторний внутрішній світ. Трактована таким чином особистість має такі ключові ознаки: цілісність, активність, вираження, відкритість, саморегуляція, саморозвиток. Основна настанова генетичного підходу: психологічне вивчення будь-якого явища можливе як вивчення цього явища у процесі формування та розвитку.

Основним теоретичним результатом науково-дослідної роботи є побудова психологічної **концепції** самодетермінації особистості на основі теоретичного та емпіричного вивчення психологічних закономірностей, чинників та умов становлення самодетермінації.

Підтверджено вихідне припущення, що система освіти, яка є одним із джерел формування освітнього простору, виступає основним засобом, формою і субстратом процесів становлення самодетермінації, надає ціннісні «породжувальні зразки». Іншим важливим джерелом формування освітнього простору з «інформаційного середовища» є суб'єкт самоосвіти.

Підтверджено гіпотезу щодо впливів зовнішніх і внутрішніх чинників на самодетермінацію в процесі здійснення пізнавальної діяльності, доведено негативний вплив деструкцій самодетермінації, підтверджується гіпотеза про наявність конструктивної і деструктивної самодетермінації особистості.

На емпіричному рівні визначені внутрішні і зовнішні умови розвитку самодетермінації, які можуть бути як сприятливими, так і несприятливими.

Визначено, що розвиток самодетермінації передбачає розвиток компетенції, творчості, особистісної незалежності. Ці процеси неможливі без розвитку систем саморегуляції, самоконтролю, рефлексії.

Встановлено, що парадигма теорії самодетермінації має потужний дослідницький потенціал і може сприяти рішення таким важливих проблем, як оптимізація діяльності особистості в освітньому просторі, підтримка високої якості міжособистісних стосунків, позитивних змін стилю життя і психологічного благополуччя учасників освітнього процесу.

Практичне значення дослідження:

Презентовано систему психологічного супроводу процесу самодетермінації особистості в освітньому просторі, що включає діагностичні, розвивальні та корекційні методи. Результати дослідження сприятимуть оптимізації психологічного забезпечення педагогічного процесу усіх складових освітнього простору.

Стан впровадження:

В 2013 р. - Етап: Перший: оприлюднення та розповсюдження серед цільової групи користувачів.

Рівень: Всеукраїнський.

Об'єкти впровадження продукції: 9 (органи державної влади – 1; ВНЗ – 5, ЗНЗ – 3).

Результати моніторингу впровадження продукції:

Створена продукція набула достатньо широкого оприлюднення і розповсюдження, оскільки основні результати НДР опубліковані у 258 наукових статтях, у фахових виданнях всі з яких, згідно із обов'язковим переліком розсилки, поступили до 5 провідних наукових бібліотек України та, згідно із вимогами МОН України, представлені на сайті Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського (nbuv.gov.ua) у електронній формі, що забезпечує широкий доступ до цієї продукції для цільової групи користувачів.

За результатами НДР виконавцями вже опубліковані монографії – 5, підручників – 5, навчальні, методичні посібники – 9, методичні рекомендації – 3, які також знаходяться у фондах Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського та інших бібліотек, що забезпечує широку можливість для ознайомлення з ними користувачами продукції.

Соціальний ефект впровадження результатів НДР:

Соціальний ефект полягатиме в оптимізації і гармонізації особистісного розвитку суб'єктів діяльності; становленні соціально значущих якостей; формуванні прагнення до саморозвитку. В психологічному обґрунтуванні і експертизі педагогічних проектів та інновацій, в опрацюванні моделей і критеріїв оцінювання їх розвивального потенціалу. У застосуванні розроблених методик та методичних підходів до процедур атестації практичних психоло-

гів і соціальних працівників, оптимізації навчальних курсів фахівців даного профілю.

Перелік відомостей, що підтверджують достовірність впровадження результатів дослідження:

Отримано документальне підтвердження впровадження у формі довідок та актів про впровадження 9 об'єктами впровадження продукції (органи державної влади – 1; ВНЗ – 5, ЗНЗ – 3).

Довідка про впровадження від спеціалізованої школи №149 Солом'янського району м. Києва (Вих. № 233 від 15.12.2011 року, директор О.Заплотінська)

Довідка про впровадження від ліцею № 293 I – III ступеня Деснянського району м. Києва (Вих. № 222/1 від 5.09.2013 року, директор Л.Ю. Костіна)

Довідка про впровадження від Київського університету права НАНУ (від 06.12.2013 року, декан юридичного факультету М.П. Короленко)

Довідка про впровадження від Міжгалузевої академії управління (від 09.09.2013 року, т.в.о. ректора І.І. Сокаль)

Довідка про впровадження від Навчально-наукового інституту права та психології (Вих. № 40/6 від 03.11.2011 року, директор О.Г. Колб)

Довідка про впровадження від науково-дослідної лабораторії права біоетики та медичного права Київського університету права НАНУ (від 12.12.2012 року, керівник лабораторії О.Ю. Кашинцева)

Довідка про впровадження від середньої загальної освітньої школи № 90 м. Києва (Вих. № 103 від 25.11.2011 року, директор А.М. Голік)

Довідка про впровадження від Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Вих. № 452 від 11.05.2011 року, в.о. проректора С.М. Луценко)

Довідка про впровадження від Київського інституту соціальних і культурних зв'язків імені Св. Княгині Ольги (Вих. № 11/ 26 від 07.05.2011 року, ректор Л.М. Степаненко)

Копія матеріалів Національної експертної комісії України з питань захисту суспільної моралі (Вих. № 156315-07/05 від 23.08.2013 року, в.о. Голови національної комісії Г.Ю. Деревянчук)

II. Основна частина.

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи психологічного дослідження проблеми самодетермінації особистості

1.1. Генетико-психологічні проблеми становлення особистості

Проблема вивчення особистості в освітньому просторі.

Проблема механізмів розвитку, функціонування і самоздійснення особистості лежить в тому пласті реальності, що належить як власне психології, так і тим соціальним і педагогічним впливам, які реалізують ці механізми. Пропонується один із можливих шляхів зміни освіти відповідно до соціальних змін на основі цікавої й продуктивної психологічної парадигми.

Робота є продовженням багаторічного дослідницького пошуку лабораторії психології навчання: робота здійснювалась як поєднання діяльнісного та культурно-історичного підходів, проводилось поглиблене вивчення розвитку особистості в процесі навчання. Генетико-моделюючий метод дозволяє відтворювати різні типи ученневої діяльності і вивчати не лише закономірності формування окремих психічних новоутворень в залежності від змісту навчальних предметів, але й дозволяє привідкрити реальні зміни, що відбуваються при цьому з учнем: з ним як з унікальною і цілісною особистістю. І тому колектив авторів працював на основі принципів побудови генетико-моделюючого методу у цьому ключі здійснив спробу окреслити, якими є і як «працюють» психологічні механізми самодетермінації особистості в соціальних, педагогічних у широкому сенсі та суто практичних аспектах освітнього простору. Недостатній виховний ефект сучасного навчання зумовлюється, зокрема, недоліками в теоретичних уявленнях про навчальну діяльність. Вона найчастіше розглядається як інтелектуально-пізнавальна активність. Звідси випливає і її мета – дати учням необхідні для життя наукові знання і вміння. Навчальна діяльність штучно вичленовується із системи інших видів діяльності дитини. Практично не враховуються реальні зв'язки навчальної діяльності з іншими діяльностями. У зв'язку з цим навчально-виховні можливості самої навчальної діяльності знижуються.

Тому слід враховувати, що навчальна діяльність дитини – це період цілісного і повнокровного життя її у шкільні роки, а взаємозв'язок усіх моментів цього життя є закономірністю людського розвитку, яка служить психологічною основою єдності і нерозривності її навчання і психічного розвитку. Учіння і набуті знання виховують дітей. Але щоб знання виховували, зазначає О.М.Леонт'єв, необхідно сформулювати ставлення до них. У цьому суть свідомого учіння. В оволодінні навчальними предметами важливе значення має те, яке місце в житті учня займає пізнане.

Основна методологічна настанова запровадженого дослідження – рефлексія нерозривного взаємозв'язку когнітивного та особистісно-сміслового аспектів як основи самодетермінації особистості. Самодетермінація особистості в освітньому просторі розглядається з одного боку, як процес, а з другого – як результат пошуку, присвоєння, інтерпретації та породження особистісних смислів усіма суб'єктами гетерогенного та розмаїтого освітнього простору сучасності. Цим створюється спільне смислове поле, своєрідний резер-

вуар знань, цінностей, реальних ставлень до навчального процесу, себе самих та побудови свого життя.

Самодетермінація відбувається на основі рефлексії власних пізнавальних дій, рефлексії взаємодії з іншими учасниками освітнього простору, спільної діяльності, актуалізації власного особистісного досвіду. Особистісні смисли постають в особистісній, а не лише в діяльнісній взаємодії учасників освітнього простору. Самодетермінація це початок, але аж ніяк не найвища точка само здійснення особистості. Активне розкриття своїх потенцій відбувається як самопізнання особистості в ході набування знань про себе, про своє місце й призначення в світі. Надзвичайно важливим є також проблема критеріїв самодетермінації. Постає питання, чи можливо в принципі визначити єдиний інтегративний критерій самодетермінації, чи рівень самодетермінування особистості може бути оціненим лише за окремими діяльнісними та особистісними параметрами, тобто чи достатньо парціальних ознак для того, щоб робити висновок про самодетермінацію.

У цьому спільному дослідницькому підході можна вирізнити своєрідні методологічні осередки: це проблема дослідження особистості як цілісної неподільності на сучасному етапі розвитку психології, пов'язана з нею рефлексія методу дослідження, питання життєвого «призначення», сенсу та психологічного змісту самодетермінації, проблема поняття самодетермінації у категоріальному ладі психології, проблема самодетермінації у структурі особистості, в тому числі в процесі професіоналізації. Досліджується надзвичайно важлива проблема самодетермінації у навчальному процесі в аспекті експлікування її взаємозв'язків із різноманітними рівневими та процесуальними моментами навчання та пізнавальної активності; вивчаються вікові та індивідуальні особливості самодетермінації учнів. Реалізується вельми евристичний підхід до самодетермінації як до психологічного засобу подолання різних «неблагополучностей» і саморозвитку особистості учнів..

На сьогодні самодетермінація особистості постає не як викінчена теорія, а радше як парадигма психологічного дослідження, як методологічний підхід. Незважаючи на те, що ця тема стає все «популярнішою» у психологічних дослідженнях, питань та проблем тут набагато більше, ніж реальних даних та загальноприйнятих основоположень, не кажучи вже про практичний, «психотехнічний» її аспект. Тому складності у запровадженому вивченні природи, чинників, особливостей та ознак вияву самодетермінації, а також у концептуалізуванні цього поняття були неминучими: не обійшли нас труднощі у випрацюванні загальної стратегії дослідження, методичні та теоретичні дискусії, термінологічні суперечки.

Презентована робота не вирішує всіх проблем самодетермінації і дає остаточних відповідей на всі питання (такі завдання і не ставились), але в ній достатньо цінних даних, цікавих ідей, гострих проблем, які в цілому дають уявлення про сутність та перебіг процесу самодетермінації.

Генетико-моделювальний метод, як дослідницька парадигма вивчення особистості в освітньому просторі.

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не уявного лише) предмету вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука не має головного – методу, який був би адекватним даному предмету.

Відсутність методу, адекватного вихідним уявленням та об'єкту дослідження, породжує скепсис і розчарування, та примушує дослідника добудовувати свої вихідні позиції самому, тобто шукати відповіді на поставлені питання не в об'єкті дослідження, а в книжках та власному досвіді. Це, як бачимо, дуже далеко від наукового пізнання.

Звернення до так званого конститууючого начала особистості, безумовно, було кроком уперед. Але дуже швидко виявилася дивна річ – кожен дослідник виділяв різне конститууюче начало.

«Некласична психологія» Л.С.Виготського (культурно-історична теорія) містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка і осмислення яких впритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. З точки зору даної теорії, культура є ідеальним представництвом реальних здібностей людей, а психіка людини – «соціокультурним і семіотичним утворенням, що розвивається в ситуаціях спілкування».

У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження – цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*post factum*). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення.

Викладені методологічні положення були упередметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Сенс цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є задача, вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення задачі її моделі.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Але даний метод не

може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномену, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається «переведення» даного матеріалу у форму навчального предмету і потім здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається.

Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми називаємо його генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом, і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом. Нам здається, що це ототожнення є непорозумінням, оскільки відображає думку, нібито Л.С.Виготський вживав терміни «експериментально-генетичний метод» і «генетико-моделюючий» як синоніми, що, на наш погляд, є дуже сумнівним).

Принципи генетико-моделюючого методу. Головне і суттєве: «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих «одиниць», що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції. При цьому не слід забувати, що й сама особистість є дійсною «одиницею» існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона – далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі, ніж декларація).

Як встановити в аналізі змістовні «одиниці» особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних «вузликів» її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори,

що діють на особистість (1), і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток «зсередини». генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін «креативність». Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу.

Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку:

поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плін життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала «формуальною». Але ж головним стає питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вращування-привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схиляємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. принцип креативності) нічого «змодельовати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самоделювання.

Проаналізоване вище дозволяє створити змістовне підґрунтя для дослідження: 1) принципу аналізу за одиницями; 2) принципу єдності біологічного і соціального; 3) принципу креативності; 4) принципу рефлексивного релятивізму; 5) принципу єдності генетичної і соціальної ліній розвитку.

У реальних дослідженнях особистості описаний тут метод використовується в процесі застосування окремих методик (дослідницьких процедур), серед яких головними є спостереження, анкетування, психодіагностика та експеримент. Дані методики є добре відомими і застосовуються дуже широко. Головна проблема полягає в усвідомленні того факту,

що вони надають лише первинний емпіричний матеріал, який слід осмислювати і узагальнювати в контексті єдиного методу

1.2. Психологічні механізми генези ментального досвіду в системі самодетермінації особистості

У цілому в проблемі взаємин людини зі світом можна вирізнити два мега-блоки: умовно «внутрішнє» і умовно «зовнішнє». Зовнішнє залежить від внутрішнього, позаяк внутрішнє має і своє безпосереднє джерело активності та розвитку». Свідомість відображує світ і вона ж його творить: «зовнішній світ будується всередині ... у феноменальному, символічному полі... Внутрішній же світ будується зовні» (В.П. Зінченко). Об'єктний світ «уподібнюється» людиною самій собі, наявним у неї очікуванням, настановам, еталонам, концептам, сенсам, цінностям, «апріорним формам». Отже, 1. Внутрішнім є те, що піддається регулюванню: йдеться про те, що більшість психічних феноменів, які усвідомлені й «одовільнені» – це однозначно внутрішнє. Є досить багато контекстів, у яких тілесно-організмичне (включно з архаїчною емоційністю) не піддається керуванню і в цьому розумінні виступає зовнішнім. Отже, «підшкірне», тобто інтракорпоральне, не завжди тотожне внутрішньому. 2. Так само зокіл кожної людини – це побудований нею її власний світ, «пропріум» (Г.Оллпорт). У процесі розвитку опанування різних царин, що стають пропріумом, є стадіями розвитку. Їх шлях можна позначити як тіло→душа→дух. Важливо зазначити, що стадії розвитку пропріуму – це стадії розширення «себе» на фрагмент довкілля, який тим самим стає життєвим світом як світ для життя; це момент трансцендування.

Ментальний простір є горизонт можливостей, і тому в багатьох векторах «виходить» у «зону» самодетермінації. Ментальний простір виходить у царину надситуаційної (не-адаптивної, понад-задачної, над-нормативної тощо) активності та кайнерастії. «Самопокладання» не обов'язково чітко усвідомлюване предметно і «програмно», але очевидне на рівні намірів та самооцінки.

Ментальний досвід. Самозрозумілою є можливість класифікації досвіду на різні його види: емоційний, інтелектуальний, ментальний, когнітивний, метакогнітивний, моральний, естетичний і т. д. – підстави для типування чи класифікації можуть бути найрізноманітніші: це можуть бути діяльності, психічні стани, джерела походження, форми існування, міра піддатливості наратизації, ступінь активності, глибина усвідомленості, «топографія», функційність, легкість актуалізації і т. п. Ментальний досвід – це седиментований досвід діяльності розбудови і повторного «спружинення» (повторних «спружинень») свого ідеального (=уявного) життєвого простору, тобто простору особистої (не обов'язково суб'єктно-особистісної) життєдіяльності і для життєдіяльності (бажане, прогнозоване, цілепокладене). Особистісний ментальний досвід – це досвід ініціативної дії, досвід приймання на себе завдання (можливо, нездійсненого). Суб'єктом, «автором» в кожний даний момент може бути і «неусвідомлена» (непідзвітна) інстанція, що якраз і визначає підставу вирізнення якогось

об'єкта як фокусного, тобто це певне здійснення уподобання (уподобування), в тому числі не лише як стійка у часі особистісна диспозиція, а й «суто» ситуаційний випадок. Іntenціювання як «уподобування» здійснюється на підставі ціннісно-сміслових, а, значить, не лише «інтелектуальних», але й обов'язково емоційних спонук.

Гене́за ментального досвіду. Теоретично гене́за може/має розглядатись у філогенетичному, онтогенетичному, актуалгенетичному аспектах. Сенс гене́зи ментального досвіду полягає у тому, що початково його розширення (збагачення) відбувається майже цілком примусово (з боку дорослих), але у міру становлення внутрішнього світу людина стає «самоелективною» стосовно свого «інформаційно-ціннісного» субстрату.

Становлення (гене́за) ментального досвіду відбувається як взаємодія таких процесів. 1. Дозрівання – переважно біологічно задетерміновані організмичні процеси та суто зовнішні умови, що впливають на ці біологічні процеси: первинно якість догляду за дитиною, перебування дитини в «інформаційно насиченому» та емоційно «благополучному» середовищі тощо. 2. Соціалізація – полягає переважно в опануванні дитиною предметних та вербальних значень (наявність сформованості вербалізованого значення не означає автоматичного касування його предметності; про «предметність» значення зазвичай кажуть, коли воно є довербальним=домовним за стадією розвитку дитини або і в принципі нелексикалізоване: це може бути образ, прототип, сценарій, схема, фрейм, концепт etc). 3. Інкультурація – початок активного і селективного засвоєння культурних сенсів та формування («вирощування») своїх. 4. Самоавторизація: Само-Покладання, Само-Автентизація, Само-Визначення і т. д. «практики себе».

Самозрозуміло, що деякі з них можуть і повинні відбуватися одночасно. Процес саморегулювання є наскрізним процесом, який розвивається від авторегулювання (механізми, які закладаються спадковим способом: сюди входять як вроджені біологічні, так і соціально детерміновані (детерміновані соціальністю) механізми самоопанування, а також механізми саморегулювання, що *розвиваються* та *дозрівають* у процесі дозрівання та соціалізації). На досить високому рівні до цієї «біосоціальної» авторегуляції додаються механізми самоорганізації, що включають план самопроєктування. На певному етапі вони практично збігаються з т. зв. «практиками себе». Суверенна особистість відрізняється від інших тим, що несе відповідальність за «впорядкування себе».

Висновки. Поняття самодетермінації в категоріальній мережі психології. Найзагальнішим можна вважати поняття самоорганізації «багатовимірною світу» людини як психологічної системи. Самоорганізація «відповідає» за результативність процесу переведення наявного в належне. Належність в аспекті самовивисувальних тенденцій визначається як досягнення надситуаційної, над-адаптаційної продуктивної діяльності (в тому числі, зрозуміло, і внутрішньої). Для того, щоб мати можливість переведення наявного в належне, необхідно перевести можливе в дійсне. За це «відповідає» самореалізація. Самоорганізація передбачає самокерування

(«управління» собою, «побудову» фрагменту життя), саморегулювання-самокорекцію (повернення себе в належний стан у разі відхилення від нього), самоконтроль (відстежування відхилень від еталону). Найзагальніше розуміння процесу самодетермінації: особистість іде шляхом створення (вибору, інтеріоризації, конфігурування, самостійного випрацювання) підстав, цілей, критеріїв та логіки руху до нею ж бажаного стану своєї «психологічної системи». На позначення процесу самопобудови у стадійному руху від дозрівання до активного саморозвитку, до «суб'єкта здійснення себе» використовуємо термін «самоавторизація».

Створенням внутрішніх засобів «займається» саморозвиток, тобто процес активного й авторськи ініціативного набування психологічних новоутворів. Саморозвиток не має (не повинен би мати) сенсу як самоціль; він потрібен як примноження потенцій, що їх можна «розгорнути», як «виращування» нових органів «для». Самодетермінація у власному вузькому сенсі – це здійснення відносно самостійного, самокерованого розвитку. Корінною відмінністю самодетермінації від так званих «однопорядкових» явищ є передусім 1) наявність внутрішніх критеріїв (еталонів) психічної, предметної діяльності та життєдіяльності; 2) прагнення їх розбудувати та вдосконалювати в напрямку адекватності; 3) здійснення чи принаймні спроби здійснення діяльності (поведінки), фундованої на внутрішніх критеріях; 4) наявність (відчуття) свободи та 5) особистісна автономія, автентичність.

Розділ II. Проблема самодетермінації в сучасній психології : сутність, структура, рушії, механізми

2.1. Дослідження структурних компонентів самодетермінації особистості

Самодетермінація та її структурні компоненти: аналіз проблеми.

Найважливішим аспектом особистісного розвитку і повноцінної життєдіяльності людини виступає його самовизначення в сучасному змінному світі. Лише зріла особистість здатна зайняти певну позицію як до зовнішніх умов, так і до власного досвіду та здійснити усвідомлений вибір у просторі можливостей та ймовірностей, що народжується на перетині цих двох систем (здійснити самодетермінацію). Процес становлення такої здатності пов'язаний з переходом від зовнішньої підтримки, пошуку зовнішніх умов і точок опори до самопідтримки, самореалізації та спрямованого створення для неї умов. Самодетермінація здійснюється поетапно: спочатку на внутрішньому рівні, під час контакт-діалогу «Я» — «не Я», а потім виявляється в реалізації прийнятого рішення. Феномен самодетермінації розглядається в рамках суб'єктності особистості, як однієї з трьох визначальних інтеграційних сутнісних властивостей, де *суб'єктність розуміється як системна людська якість, в якій реалізується найважливіша інтенція людини як суб'єкта*, що виражається в прагненні проявити і реалізувати себе як в просторі власного внутрішнього світу, так і в просторі оточуючого світу; при цьому суб'єктність найясніше фіксується саме на межі позначених двох світів.

З'ясовано, що самодетермінація можлива лише за умови певного рівня розвитку самосвідомості, коли виникає здатність до внутрішнього діалогу;

основною умовою є власна активність суб'єкта і наявність сприятливих умов соціального середовища; має конкретні рівні: ціннісно-смысловий, регулятивний, мотиваційно-вольовий та здійснюється за умови певного результату, який проявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці людини.

Здійснений аналіз психологічних відмінностей за рівнями прояву самодетермінації дозволив виокремити перелік особистісних детермінант (потреби в досягненні та професія; розвиток та внутрішньо індивідуально значущі мотиви; матеріальне положення та шкала; самозвинування, мета життя та результативність життя; локус контролю життя; виховання дітей; орієнтація у часі та підтримка; блок цінностей та блок почуттів; рефлексивність), що зумовлюють специфіку функціонування процесу самодетермінації.

Феномен особистісного самовизначення – це процес внутрішньої особистісної активності, який можливий лише за умови певного рівня розвитку самосвідомості особистості, коли в її структурі з'являються «конфліктні особистісні смисли», який вибудовується на основі внутрішнього діалогу і який, в результаті, дозволяє віднайти своє місце в суспільстві на основі особистісно-вироблених цінностей і смислів. А самодетермінація – це результат даного процесу, який проявляється в усвідомленні прийняття особистістю власного рішення або зайняття нею певної позиції.

В процесі самодетермінації особистість виступає активним суб'єктом, яка постійно перетворює соціальні й культурні цінності суспільства відповідно до наявних у неї ідеалів, переконань і потреб. Отже, феномен самодетермінації має ціннісно-смыслову природу, і проявляється в усвідомленні особистістю соціокультурної дійсності, усвідомленні себе, і активному визначенні особистісної позиції людини у ставленні до соціальних і культурних вимог дійсності.

Процес самодетермінації характеризує соціальна зрілість особистості, формування особистісного смислу і являє собою результат накопичення і росту самоприйняття, рефлексії, самоствалення, самооцінки, самоповаги, самоутвердження та розвитку інтеріорізованих мотивів, які, в свою чергу, забезпечують можливість розвитку творчої активності особистості, визначаючи розгортання прогностичної функції і побудови життєвих перспектив.

Доведено зв'язок між рівнем прояву самодетермінації особистості та особливостями змістовних і динамічних характеристик мотиваційної сфери, зокрема між: високим і достатнім рівнем прояву самодетермінації особистості та внутрішньо індивідуально значущими мотивами, внутрішньо соціально значущими мотивами, зовнішньо позитивними мотивами, локусом, локусом контролю життя; слабким рівнем прояву самодетермінації та повною відсутністю прояву і зовнішньою негативною мотивацією.

2.2. Психологічні чинники становлення особистісної самодетермінації в освітньому просторі.

Одним із важливих питань самодетермінації є визначення вікових можливостей самодетермінації особистості. Від розвитку до режиму саморозвитку (коли актуалізуються потреби в автономії і самостійності, в компетентності і

в значущих міжособистісних відносинах) людина переходить, на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, самореалізації, усвідомлює свої мотиви і починає керувати власною поведінкою.

В цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі. Про появу тенденції до саморозвитку (зокрема, в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім – в вольовій сфері на рівні самоорганізації і саморегуляції) можна говорити тоді, коли людина від мрій, фантазування переходить до складання реалістичних життєвих планів і спроб їх реалізації через багатокрокові стратегії і саморегуляцію. Проте, далеко не у всіх цей етап настає в підлітковому віці. Саме в цих перших спробах досягнення запланованого, відбувається стиківка і узгодження мотиваційної сфери, механізмів когнітивного аналізу і вольових аспектів, необхідних для виконання цих задумів. Успіхи в цих дієвих спробах дозволяють особистості формувати ієрархічну структуру мотивів, набувати нових особистісних смислів, цінностей тощо. В ході такої діяльності відбуваються рефлексивні процеси, які вносять корективи в уявлення суб'єкту про себе.

Тобто, формування самосвідомості на підлітковому періоді онтогенезу є закономірною стадією розвитку особистості. Криза підліткового віку обумовлена виникненням в цей період нового рівня самосвідомості, характерними рисами якого є потреба пізнання себе і оцінка своїх якостей і можливостей. Розходження між усвідомленими уявленнями про себе і прагненнями підлітка, з одного боку, і реальним положенням, з іншого, обумовлює особливості поведінки підлітка.

Зміст самосвідомості включає не тільки попередній досвід (наприклад, фактичні досягнення особистості), але й усвідомлення актуальних можливостей і також проектування свого майбутнього через постановку певних цілей і шляхів їх досягнення. Самосвідомість – це складне утворення, в структурі якого виділяють різні компоненти (самооцінку, рівень домагань, самовідношення, «Я-концепцію» та ін.). Зокрема, рівень домагань (як особливе утворення самосвідомості) не тільки розкриває індивідуальні особливості мотивації досягнення, а й тісно пов'язаний з цільовою структурою особистості.

При дослідженні процесів особистісної самодетермінації, необхідно визначитися в тих параметрах особистісного розвитку, які будуть вивчатися в контексті самодетермінації. В практичній психології вихід із цієї ситуації великого різноманіття знаходять в тому, що виокремлюють ті параметри особистісного зростання та розвитку школяра, які, по-перше, є значимими для індивіда, який розвивається; по-друге, були б припустимі з точки зору більшості особистісних концепцій; по-третє, могли б бути забезпечені максимально несуперечливою системою методичних засобів. Хоча такий підхід може здаватися дещо синкретичним, але в той же час він не претендує на статус психологічної теорії, а є тільки підставою для практичної роботи.

Як показало наше дослідження, оптимальними і найбільш інформативними параметрами, які характеризують особистісний розвиток дитини за умов шкільного навчання і за якими необхідно експериментально досліджувати становлення особистісної самодетермінації у шкільному віці, є наступні: 1) розвиток мотиваційно-цільових структур; 2) розвиток рефлексії; 3) розвиток уявлень про себе; 4) розвиток особистісних цінностей; 5) соціокультурне самовизначення особистості. Кожний з цих параметрів є відносно незалежним та набуває різної міри значимості та інтенсивності на різних вікових етапах.

2.3. Кризові прояви самодетермінації в сучасному студентському середовищі

Сучасні психологічні уявлення трактують самодетермінацію як тісно пов'язану не лише зі свободою та її необхідністю, необхідністю робити вибір, але і з особистісною зрілістю. Зрілість та самодетермінація є взаємними умовами одна для другої і водночас підсилюють одна другу. Самодетермінація активізує процес особистісної трансформації, який є однією з тенденцій особистості поряд із тенденціями до консервативності й експансії. Особистісна зрілість характеризується наявністю самодетермінації у кризових ситуаціях, забезпечуючи людині можливість вибору. У розумінні особистісної зрілості як динамічної особистісної структури важливим є: 1) особистісна зрілість є критерієм особистісного зростання і не характеризує його безпосередньо; 2) особистісна зрілість є виявом особистісного потенціалу, тобто життєстійкість людини забезпечується сформованістю особистісної зрілості як певної особистісної структури, стійкої під тиском екзистенційної тривоги; 3) самодетермінація є феноменом особистісної зрілості. Вона характеризує особистість як самоорганізовану систему, і виявляється у володінні людиною інструментами власного світогляду – свободою й відповідальністю. Іншими словами, володінням засобами до самостворення.

Ми визначаємо самодетермінацію як здатність людини відчувати та втілювати свободу вибору при своїх діях, незважаючи на вплив зовнішніх та внутрішніх (безсвідомих) детермінант. Самодетермінація включає в себе і контроль, який людина здійснює за власним оточенням або результатами дій, і вибір щодо зупинення контролю. Спонтанність, характер самоставлення, самоцінність, самовпевненість, інтерес та особистісна значущість, особистісна відповідальність, креативність, відчуття свободи, а також певні психолінгвістичні індикатори (такі наприклад, як переважання дієслова «хочу» над «повинен») складають емпіричні критерії самодетермінації.

Вирізняємо такі фундаментальні критерії самодетермінації як: - прояви волі, що здатні регулювати поведінку, реалізувати потенціал особистості; - усвідомленість життя як чітку та міцну спрямованість особистості; - базові переконання особистості, їхня стабільність та успішність в процесі керування поведінкою; - соціальне самопочуття, що є хорошим інтегральним показником самоставлення та соціально-психологічної адаптації; - життєстійкість як одна з якостей, що сприяє керуванню внутрішніми потенціалами та виступає організатором реакцій людини на навколишній світ. Підтверджуються пра-

вільність вибору показників соціально-психологічної адаптації та самоставлення і їх актуальність в якості фундаментальних критеріїв самодетермінації. Показники пониження свободи, відповідальності та усвідомлення життя дозволяють стверджувати про чітку наявність кризи процесів самодетермінації.

Кризові прояви самодетермінації у сучасних студентів.

Проведене нами комплексне дослідження дає можливість говорити про таке: - всі базові критерії процесу самодетермінації відіграють досить високу значущість для респондентів; - високі показники за критеріям життестійкості, смисложиттєвих орієнтацій, волі вказують на такі особливості процесу самодетермінації, як свідоме ставлення студентів до життя та прагнення до подолання виникаючих проблем; - кризві прояви самодетермінації показали себе в: амбівалентному самоставленню (незадоволення собою, самозвинувачення, внутрішня конфліктність, незгода з собою); емоційному дискомфорту; керваності; переконаності у випадковості подій; сподівані на везіння; в сильній залежності від думки оточення; наявності внутрішніх суперечностей; самозвинуваченнях.

Дані кризові прояви самодетермінації притаманні періоду ранньої юності.

Розділ III. Психологічне дослідження самодетермінованої особистості в освітньому просторі: властивості та ознаки самодетермінованої особистості

3.1. Особистісні складові індивідуального поступу людини в освітньому просторі

Одним із шляхів подолання кризи сучасної традиційної, переважно інформаційної, моделі освіти є побудова освітнього простору на основі якісно відмінної психологічної парадигми, зорієнтованої на вихід за межі розуміння психіки як відображення об'єктивної реальності в напрямку розуміння психіки як самодостатньої системи розгортання буття людини в часі та просторі через смисловий системний світ особистості. Мета освітньої моделі, побудованої на основі розуміння психологічних механізмів перетворення світу культури в світ особистості, полягає в організації особистісно значущого навчання, спрямованого на набування смислів як елементів особистісного досвіду, а не лише засвоєння знань. В свою чергу, важливою передумовою успішності освіти для особистості і для суспільства є сформованість суспільної думки на користь освітнього простору як запоруки особистісного зростання. В означеній парадигмі головним результатом будь-якого етапу, елемету, форми освіти має бути зміна системи життєвих цінностей, особистісної і соціальної позиції, перебудова провідних мотивів суб'єкта освітнього процесу, кардинальні зміни особистості в цілому.

Внутрішня тенденція розвитку сучасної педагогічної науки та практики, пріоритети соціокультурної модернізації системи освіти відображують розуміння психіки в контексті багатомірного буття людини в багатомірному світі (В.П. Зінченко) та уявлень про педагогіку, що має за мету створення умов становлення багатомірного світу людини, в яких учень, спираючись на

отримані знання про навколишній світ, формує світ в собі. Загальною тенденцією руху цього напрямку психології є позиціонування від вивчення людини як ізольованого об'єкта до усвідомлення нерозривного зв'язку людини із світом, в якому здійснюється його життєдіяльність, і в якому система виховання розглядається як створення умов, що дозволяють розкрити творчий потенціал людини шляхами самопізнання.

В основі досліджень, здійснюваних в контексті такого підходу лежить розуміння особистості, як суб'єкта дії вільної, яка не виводиться ні з природних, ні з суспільних причин, а самовизначається людиною й здійснюється на основі власного свідомо й вільно прийнятого рішення. В межах цього розуміння особистісна дія – це певні зусилля, праця душі за межами готових схем, способів поведінки, інтерпретації дійсності. Звідси, поведінку людини можна зрозуміти лише як історію поведінки, а психологію особистості можна зрозуміти лише як історію розвитку особистості, яка змінюється у світі, який змінюється. На цьому шляху невідворотня поява проблем, які виникають не лише завдяки наявності внутрішніх та зовнішніх перешкод, але й в результаті постановки людиною перед собою надзавдань. Зрештою, які б причини не викликали появу подібної ситуації, вона ставить людину перед проблемою вибору в непевній ситуації, що вимагає орієнтації особистості в складній системі смислоутворюючих мотивів і особистісних смислів. Саме в ситуаціях вільного вибору історія розвитку особистості стає історією відхилення та створення нею альтернатив, а знання, що набуває особистісного смислу, використовується як частина життя. Вибираючи, людина починає розуміти свою окремість, єдиність в світі, свою неповторність, вона починає розуміти й неповторність, єдиність своїх дій, своїх вчинків, а, отже, отримує аргумент на користь відповідальності за свої вчинки, разом з тим, стає спроможною визнати такі ж права та обов'язки за іншою людиною. Людина сама є відповідальною за своє буття, й самотійно у повній самотності будує, випрацьовує свій власний вільний задум, і будує своє життя у відповідності цьому задуму. Поступово формуються риси особистості, які допомагають людині відокремити себе від інших, порівняти себе із собою колишнім і майбутнім. Отже, для індивідуального поступу людини в освітньому просторі надзвичайно важливими є риси особистості, що забезпечують вихід за межі наявної ситуації, забезпечують подолання зовнішнього тиску і самотійний вибір шляху серед наявного простору або побудову нового освітнього простору. Важливо, що вибір і побудова здійснюються на основі власних внутрішніх критеріїв, на основі власних смислів. Ідея самопізнання, відображуючи тенденції мінливого світу, здатна забезпечити готовність людини до безперервної освіти.

Дослідження ґрунтується на розумінні зв'язку особистісних характеристик із здатністю діяти відповідально й незалежно. До числа цих характеристик відносяться поняття автономії, волі, локусу контролю, стійкості, відповідальності, контролю за подіями, контролю за дією, життєстійкості (hardiness). Описуються психологічні прояви, зумовлені особистісними

прагненнями людини, а не ситуативними чинниками або соціальними вимогами.

Саме освітній простір може допомогти людині усвідомити потребу в самореалізації, як найважливішу життєву потребу бути потрібним суспільству, а також усвідомити освіту, як простір розвитку й реальної взаємодії з суспільством, на основі чого змінюється оцінка власної соціальної значущості, з'являється впевненість в собі і власних силах. Прагнення до незалежної діяльній позиції в поєднанні з готовністю прийняти на себе відповідальність за події, свідомий аналіз подій знижує рівень дезінтергації в ціннісно-мотиваційній сфері, робить життєву позицію більш активною й спрямовану на реалізацію значущих цінностей, а високий ступінь самоприйняття відкриває більше можливостей для знаходження смислів.

Основні методологічні настанови: самодетермінація особистості в освітньому просторі розглядається з одного боку, як процес, а з другого – як результат пошуку, породження, інтерпретації, побудови, присвоєння особистісних смислів суб'єктів освітнього простору на основі взаємозв'язку когнітивного та особистісно-сміслового аспектів самопізнання. Взаємодія учасників освітнього простору зумовлює спільне смислове поле, яке є джерелом породження та обміну смислами. В основі здатності людини вибудовувати власний освітній простір, здійснювати індивідуальний поступ в цьому просторі, виходячи з внутрішніх критеріїв, знаходяться особистісні характеристики, які забезпечують саморегуляцію, стійкість та ефективність діяльності, допомагають зберегти її смислові орієнтири.

3.2. Формування позитивної я-концепції як чинник особистісного зростання

В сучасній психології під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про саму себе, в яку входить усвідомлення нею власних якостей (інтелектуальних, емоційних та фізичних), самооцінка (самоствалення, рівень самоприйняття), а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на дану особистість. Так, розвиток когнітивних і загальноінтелектуальних здібностей призводить до ускладнення та диференціації Я-концепції (наприклад, до поглиблення здатності розрізняти реальні та гіпотетичні можливості). Оцінна сторона Я-концепції є найбільш емоційно насиченою і включає в себе уявлення про співвідношення свого реального та ідеального Я; співствалення відповідності своїх можливостей та здібностей наявним соціальним запитам і очікуванням; оцінку ефективності своєї діяльності з позиції власної самоідентичності.

Основні положеннями цього напрямку: 1. Людина як цілісність перевершує суму своїх складових (тобто, людину в цілому не можна пояснити з огляду лише на її часткові функції). 2. Буття людини розгортається в контексті її міжособистісних стосунків. 3. Людина усвідомлює себе (і не може бути осмислена психологією без урахування її неперервного багаторівневого самоусвідомлення). 4. Людина має вибір (наприклад, за В.Франклом, цінностей творення, переживання або ставлення). 5. Людина інтенційна (її життя має певний напрямок, зумовлений метою, цінностями та власним сенсом).

Основоположними психологічними умовами формування позитивної Я-концепції особистості студента виступають: розвиток саморозуміння, впевненості в собі та емоційної стійкості, котрі здійснюються в умовах спеціально організованого навчання.

Самодетермінація особистості є найвищим рівнем її внутрішньої автономної саморегуляції, котра, як ми вже зауважували, визначається притаманним даній людині *локусом каузальності*. Це поняття тісно пов'язане із такими поняттями як «особистісна зрілість», «особистісне зростання», «інтеграція особистості» та ін. Самодетермінація включена у процес розвитку так, що зміна способу регуляції поведінки іде у напрямку від повної визначеності зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції. Різні стадії цього процесу та ступені автономності можуть бути розгорнуті у вигляді континууму: від зовнішньої регуляції через *інтродекцію* (за формою це внутрішня регуляція, але регуляторний процес не включений в особистість людини і є джерелом напруження та конфліктів) та *ідентифікацію* (ототожнення суб'єкта з цінностями та регуляторними процесами та прийняття їх як своїх власних) до *інтеграції* (регуляторні процеси повністю асимільовані в особистість людини). Основний закон особистісного зростання (ОЗ) можна сформулювати таким чином: за наявності необхідних умов у людини актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку її особистісної зрілості. Загальний закон ОЗ формулюється так: якщо присутні необхідні умови, то у людини активізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку досягнення нею особистісної зрілості. Отже, інтраперсональними критеріями ОЗ виступають: прийняття себе; відкритість внутрішньому досвіду переживань; саморозуміння; відповідальна свобода; цілісність; динамізм. Інтерперсональними критеріями ОЗ є: прийняття інших; розуміння інших; соціалізованість; творча адаптивність. Цей процес є цілісним, всі його аспекти взаємопов'язані між собою; зростання в одному «особистісному вимірі» сприяє просуванню в інших.

3.3. Суб'єктивне благополуччя, як внутрішній критерій адаптованості індивіда в освітньому просторі.

Освітнє середовище – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Використовуючи поняття “освітнє середовище”, підкреслюється, що розвиток особистості відбувається не тільки під впливом направлених зусиль педагога і залежить не тільки від індивідуально-психологічних особливостей суб'єкта освіти, він істотним чином обумовлений соціокультурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером межособистісної взаємодії. Для становлення освітнього середовища важливим є те, що воно може утворюватися індивідом – кожен розвивається відповідно до своїх індивідуальних особливостей, утворюючи свій власний освітній простір як простір входження в культуру. Освітнє середовище кожної особистості є особистісним простором пізнання і розвитку.

Проблема шкільної адаптації. Шкільна адаптація визначається нами як складне явище, що являє собою систему процесів, що характеризують пристосувальні взаємодії особистості і середовища залежно від рівня психічної організації людини. Активні адаптаційні взаємодії двох систем - особистості і шкільного середовища - спрямовані на збереження динамічної рівноваги між ними і здійснюються, в силу різноманіття контекстів шкільних взаємодій, постійно. Більшість дослідників шкільної адаптації роблять предметом своєї уваги процеси шкільної д е з а д а п т а ц і ї. *Суб'єктивне благополуччя* можна віднести до внутрішніх критеріїв адаптованості індивіда в соціумі. Суб'єктивне благополуччя особистості визначається в психології через «ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе для неї значення з точки зору засвоєних нормативних уявлень про « благополучність» зовнішнього і внутрішнього середовища і характеризується переживанням задоволеності».

Суб'єктивне благополуччя, складається з трьох основних компонентів: задоволення, приємні емоції і неприємні емоції, всі ці три компоненти разом формують єдиний показник суб'єктивного благополуччя. Суб'єктивне благополуччя покликане не просто служити індикатором того, наскільки людина занурена в депресію або тривогу, але повинно демонструвати наскільки одна людина щасливіша за іншу, суб'єктивне благополуччя корелює з переживанням щастя.

Висновки:

1. Суб'єктивне благополуччя є інтегративним психологічним утворенням, що включає особистісні характеристики людини, що мають відношення до оцінювання різних аспектів власного життя і переживання задоволеності ними. Суб'єктивне благополуччя підлітків має специфіку, що виражається в динаміці окремих його показників, що визначаються особливостями вікового розвитку та сучасної соціокультурної ситуації. Активність суб'єкта виступає центральним компонентом суб'єктивного благополуччя підлітків.

2. Сучасні умови навчання представляються як динамічні, що доповнює і підсилює динамічність відносин «індивід-середовище». У таких умовах для школярів важливі як зовнішні показники успішності адаптації цієї (успішність в навчанні, статус в шкільному колективі), так і благополуччя за внутрішніми критеріями адаптації (суб'єктивне благополуччя, комфортні внутрішні стани, переживання, і т. п.).

3. Психологічна безпека освітнього середовища є однією з умов, що визначають розвиток і формування суб'єктивного благополуччя підлітків. Рівень психологічної безпеки освітнього середовища визначає показники суб'єктивного благополуччя підлітків та його структурні компоненти. В якості особистісного ресурсу суб'єктивного благополуччя підлітків в освітньому середовищі з низьким рівнем психологічної безпеки можуть виступати осмисленість життя, часової перспективи і прожитих життєвих подій, а також переконаність у можливості впливати на події. Також особистісна креативність і інтерес до вирішення складних завдань, наполегливість і завзятість у досягненні мети є умовою, що впливає на суб'єктивне благополуччя підлітків.

Розділ ІУ. Становлення самодетермінації особистості школярів: вікові та індивідуальні особливості

4.1. Самодетермінація в структурі пізнавальної діяльності і навчального пізнання

Пізнавальна діяльність у навчальному пізнанні має таку структуру:

мотиваційний компонент, змістовий компонент (тут відбувається становлення світогляду і формується вид самодетермінації – у сполученні з мотиваційним та результативно-особистісним компонентами);

операційно-мисленнєвий компонент,

контрольно-оцінний компонент (особистісний) в рамках якого здійснюється саморегуляція діяльності, самоактуалізація здібностей, розвиток таланту) – саме в межах цього компоненту здійснюється прояв само детермінації.

Виокремлюється зовнішня детермінація пізнавальної діяльності (в рамках учбової діяльності) – колективно розподілена і організована вчителем учбова діяльність і внутрішня детермінація (самодетермінація) - внутрішня готовність учня до пізнання, екзистенційна саморегуляція навчального пізнання.

Можна припустити наявність двох видів самодетермінації пізнавальної діяльності і пізнання: сформованість позитивної (розвиткової) самодетермінації, або сформованість негативної, гальмівної щодо розвитку самодетермінації особистості, відповідно до того, що існує гармонійний розвиток особистості і вади особистісного розвитку. Функціональні види самодетермінації: світоглядна, аксіологічна. Змістові види: відповідно до різновидів світогляду, картини і образу світу. Рівні самодетермінації: конструктивна, деструктивна. Рівні конструктивної самодетермінації: високий, середній, низький, нульовий (відсутність самодетермінації)

Принцип самодетермінації. Це теоретико-методологічний принцип, відповідно до якого причиною поведінки є не впливи зовнішнього середовища самі по собі, а живий організм, у поведінці якого ці впливи представлено. Згідно з принципом самодетермінації, організм не прагне нівелювати впливи зовнішнього середовища, а цілеспрямовано й активно бере в них участь. Принцип самодетермінації визначає ціль діяльності як процес вільного вибору, у ході якого із системи з необмеженим ступенем свободи виникає зв'язна система з єдиним ступенем свободи (тобто вибір, результатом якого є самообмеження дій).

Таким чином, самодетермінація – це аксіологічне, саморегулятивно-ціннісне утворення особистості, що свідчить про певний рівень сформованості вищих цінностей буття, в тому числі і світоглядних – і певна міра скерованості життєдіяльності цими цінностями за власною свободою і бажанням особистості.

Умови розвитку самодетермінації особистості. На розвиток особистісної самодетермінації, **позитивно** впливають такі аспекти: зовнішні позитивні умови самодетермінації; ідентифікація цінностей сім'ї; емоційна підтримка батьків; інтернальність невдач; моральна регуляція пізнавальної діяльності; організація сім'ї; розвинені цінності самоактуалізації; інтернальність сімей-

них стосунків; високий загальний рівень розвитку пізнавальної діяльності; загальна інтернальність; сприятливі внутрішні умови самодетермінації.

Як засвідчує аналіз, на розвиток самодетермінації особистості **негативно** впливають: зовнішні несприятливі умови самодетермінації; амотивувальна мотиваційна підсистема; безособова каузальна орієнтація; внутрішні несприятливі умови самодетермінації; зовнішня каузальна орієнтація.

Умови розвитку самодетермінації учнем пізнавальної діяльності. За даними кореляційного аналізу, **позитивно** впливає на самодетермінацію пізнавальної діяльності показник організації сім'ї; мотивація саморозвитку у пізнавальній діяльності свого професійного самовизначення, моральна саморегуляція пізнавальної діяльності; сприятливі внутрішні умови самодетермінації; ідентифікації сімейних цінностей; творчий компонент пізнавальної діяльності, автономний стиль саморегуляції; операційний компонент пізнавальної діяльності.

Підтверджено гіпотезу щодо впливів зовнішніх і внутрішніх чинників на самодетермінацію в процесі здійснення пізнавальної діяльності, доведено негативний вплив деструкцій самодетермінації, отже підтверджується гіпотеза про наявність конструктивної і деструктивної само детермінації особистості. Також на емпіричному рівні доведено внутрішні і зовнішні умови розвитку само детермінації, які можуть бути як сприятливими, так і несприятливими.

4.2. Перехід школярів до середньої освітньої ланки: врахування можливостей становлення самодетермінації в підлітковому віці.

У підлітковому віці відбувається активне становлення самодетермінації, саморозвитку особистості (зокрема в мотиваційній сфері, на рівні цінностей, потім – у вольовій сфері на рівні самоорганізації та саморегуляції). В попередні періоди онтогенезу можна говорити лише про передумови, що сприяють становленню самодетермінації. Перехід від дитинства до підліткового віку, який збігається із переходом до середньої школи, надає нові умови для саморозвитку дітей. Це перехід від періоду опіки і залежності від дорослих до самостійності.

Підлітковий вік є сенситивним для розвитку здібності людини ставити завдання самозмінювання, тобто із суб'єкта окремих дій вона стає суб'єктом цілісної життєдіяльності, автором власних вчинків, життєвих обставин, біографії. Отже, молодший підлітковий вік відкриває період активного становлення самодетермінації.

Наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально готовою до переходу на наступну освітню ланку. Тому сформованість новоутворень молодшого шкільного віку – це та основа, на якій буде базуватися цей перехід. Такими новоутвореннями є: довільність, усвідомленість і інтелектуалізація всіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування та усвідомлення власних змін, розвиток рефлексії.

Здатність до рефлексії (в різних її формах) дитини цього віку – це достатньо усвідомлена, суб'єктивно значуща внутрішня психічна основа, яка є підґрунтям і змістовним аспектом суб'єктності дитини на етапі переходу від

молодшого до підліткового віку. Розвиток психологічної готовності дітей до навчання в середній школі, безумовно, пов'язаний із резервами молодшого шкільного віку.

Одним з можливих психологічних механізмів, який дозволить учню 5-го класу адекватно прийняти ту нову ситуацію діяльності і спілкування, в яку йому належить увійти напередодні кризового періоду – це психологічна готовність до навчання в основній школі.

Структура психологічної готовності являє собою складне утворення, яке характеризується як особистісними компонентами (особливостями мотивів, ставлень до діяльності; наявністю якостей, важливих для успішного виконання діяльності тощо), так і операціональними (система знань, умінь, навичок). Цілеспрямоване формування у попередній стабільний період розвитку (тобто у молодшому шкільному віці) психологічної готовності до навчання в основній школі сприятиме частковому або повному усуненню виявів підліткової дезадаптації.

Основні причини можливих психологічних труднощів учнів 5-х класів:

- 1) Вікові обмеження та індивідуальні особливості учнів, які не враховують вчителі середньої школи під час навчальної роботи.
- 2) Об'єктивні зміни в організації навчально-виховного процесу.
- 3) Відсутність наступності між вимогами початкової і середньої освітніми ланками, як в плані навчання так і в плані вимог до поведінки школярів. Завищені очікування дорослих (вчителів і батьків).
- 4) Недостатня навчальна підготовка у попередній період.
- 5) Несформованість вміння вчитися, компонентів навчальної діяльності.
- 6) Особливості навчальної мотивації.
- 7) Наявність негативного адаптивного досвіду у попередні періоди розвитку (відомо, що сталість дезадаптивного стиля дуже висока).

Проведене дослідження підтвердило, що досліджуваний період є перехідним, має свої особливості, які необхідно враховувати вчителями під час навчально-виховної, а психологами під час діагностичної, підтримуючої та розвивально-корекційної роботи.

4.3 Психологічні особливості становлення творчої особистості молодшого школяра.

Зв'язок між процесом становлення творчої особистості й процесом самодетермінації полягає в тому, що це внутрішні процеси, які характеризують природне прагнення людини до саморозкриття, схильність до діяльної активності, що викликає інтерес і дає можливість реалізувати свій внутрішній потенціал.

Становлення особистості – це «зріст з середини», тобто розвиток, а розвиток - це завжди творення, отже можна зробити висновок, що універсальною характеристикою для будь-якої творчої особистості являється **креативність** - як прагнення та здатність до творчості. Творчість є фундаментальною характеристикою людської природи, потенціал, даний від народження кожному, але більшість людей втрачає цей потенціал в процесі прилучення до культури, лише деякі виявляються спроможними зберегти його.

Дослідження процесу становлення творчої особистості вимагає врахування не тільки дії об'єктивних чинників на особистість, а й потенційні її характеристики (в тому числі психічні властивості, творчі якості, природні особливості тощо), що дає можливість:

- визначити психологічний зміст феномена творчої особистості;
- інтерпретувати творчу особистість як багатовимірну цілісну систему;
- з'ясувати основоположну характеристику творчої особистості – її **креативність** як внутрішню особистісну тенденцію до творчого вирішення проблем, як прагнення та здатність до творчості;
- розглядати становлення творчої особистості як складний багатогранний природний процес;
- вважати ознаками розвиненої особистості не тільки творчі здатності і здібності, а й потребу у творчості, потребу у саморозвитку;
- враховувати особистісні якості, які справляють істотний вплив на становлення творчої особистості молодшого школяра (винахідливість, кмітливість);
- враховувати у розвивальній роботі з молодшими школярами ту обставину, що становлення особистості обдарованої дитини має певні тенденції, нерідко відбувається неоднозначно, адже обдаровані діти мають особливості особистісного і психосоціального розвитку.

ВИСНОВКИ:

- дослідження процесу становлення особистості дитини в молодшому шкільному віці показало, що саме в цьому віці у неї формується каркас особистісного рівня діяльності;
- для становлення творчої особистості молодших школярів велике значення мають пізнавальні процеси – увага, сприймання, пам'ять, уява, мислення і мовлення, які розвиваються, перетворюються до кінця молодшого шкільного віку у вищі психічні функції – довільні й опосередковані;
- особливу роль у становленні творчої особистості молодшого школяра відіграють процеси мислення й уяви, що нерозривно взаємопов'язані у ситуації необхідності вирішення проблеми, творчого завдання;
- обов'язковими властивостями творчої особистості дітей молодшого шкільного віку є, як показало дослідження, винахідливість і кмітливість, незалежність, значна гнучкість мислення, впевненість у собі під час розв'язання творчих завдань;
- становлення і розвиток творчої особистості молодших школярів потребує своєрідного синтезу різних психічних утворень і поєднання різних видів діяльності, а також організації певних умов для стимулювання творчості дітей.

4.4. Становлення самодетермінації молодших школярів в умовах спільної діяльності.

Методологічною основою розв'язку проблеми самодетермінації особистості є положення про групу як про сукупного суб'єкта. Під суб'єктністю малої групи розуміється група як джерело пізнання й перетворення дійсності, як носій активності. Суб'єктність усякої соціальної

спільності виникає тоді, коли люди вступають у контакт один з одним, коли між ними складаються суб'єкт - суб'єктні відносини.

Роль спільної діяльності полягає в тому, що вона слугує основною характеристикою груп, виявляючи певний вплив на спілкування, міжособистісні відносини й індивідуально-психологічні якості здійснюючих діяльність людей.

Спільна діяльність актуалізує самодетермінацію особистості, є провідним чинником генезису. Взаємозалежна форма організації спільної діяльності групи є найбільш оптимальною в період народження контактної спільності.

У період генезису малої групи найбільше сенситивними до розвитку виступають такі властивості групи, як спрямованість активності, організованість і емоційна єдність (саме вони визначають суб'єктність групи), на їхній основі йде становлення таких групових властивостей, як стресостійкість, інтелектуальна й волева єдність.

Внутрішній фактор групового генезису, являє собою цілісне динамічне соціально-психологічне явище, що включає емоційні, когнітивні й поведінкові компоненти, які формують позицію групи-суб'єкта.

Важливим внутрігруповим механізмом групового генезису виступає лідерство. Характер взаємодії лідерів із групою визначає динаміку народження малої групи.

Визначення типу навчально-виховної організації й форми групового генезису є необхідним компонентом ефективного прогнозу процесу групового розвитку в дитячих групах.

Становлення особистості та її самодетермінація передбачає засвоєння цінностей культури и формування на їх основі стійкої індивідуальної системи гуманістичних ціннісних орієнтацій, які й детермінують поведінку и діяльність. Розвиток особистості супроводжується відповідними позитивними та негативними переживаннями, які зокрема, вимагають появи копінг поведінки, а отже, процеси становлення та самодетермінації людини протягом її життєдіяльності опосередковані копінг стратегіями.

Дослідження копінг стратегій та самодетермінації особистості підтверджує взаємну обумовленість цих психологічних процесів.

4.5. Розвиток організаторських здібностей в підлітковому віці.

Підлітковий вік – це період у розвитку організаторських здібностей, у якому накопичується необхідна і достатня кількість середовищних впливів, що зумовлюють їх активний вияв, підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку організаторських здібностей.

Серед методів психодіагностики організаторських здібностей виокремлюють такі напрямки, як: комунікативний, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, рефлексивний. Комунікативний напрямок психодіагностики організаторських здібностей відрізняється тим, що виділяє в них, в якості провідного, компонент, пов'язаний з міжособистісними стосунками. Мотиваційний напрямок базується на зумовленості організаторських здібностей прагненнями володіти ресурсами влади, спрямованістю на

успішний результат та самореалізацію. Діяльнісний напрямок спирається на діагностику організаторських здібностей як інтегральної якості суб'єкта діяльності за результатами управлінської діяльності, чи через визначення міри готовності до управлінської діяльності. До когнітивного напрямку можна віднести діагностику гнучкості, креативності, дивергентності мислення особистості організатора, як провідної його якості та здатності приймати рішення. Саморегуляція є особливістю, яка відноситься представниками рефлексивного напрямку до ключової характеристики організаторських здібностей.

За результатами досліджень високий рівень організаторських здібностей, складають незначний відсоток від загальної кількості досліджуваних.

Підлітки з високим рівнем організаторських здібностей відрізняються високою мірою прояву здатності об'єднувати членів групи для виконання загальної справи; здатністю розподіляти обов'язки кожного, контролювати та стимулювати їх виконання; розумінням інших та можливістю бути зрозумілим іншими; авторитетністю та ініціативністю; роллю організатора. Серед особливостей особистості, які пов'язані з високим рівнем розвитку організаторських здібностей, у підлітка виокремлюються такі: високий загальний рівень комунікативної активності, високий загальний рівень соціального інтелекту, високий рівень таких особливостей саморегуляції, як програмування і моделювання, переважаюча альтруїстична спрямованість особистості в спілкуванні.

Розділ У. Самодетермінація як чинник самоорганізації та особистісного розвитку

5.1. Самодетермінація як чинник корекції шкільних неврозів у дітей підліткового віку

Провідною детермінантою виникнення неврозу є психічна травма. Психічними травмами у підлітків, які призводять до виникнення неврозів є: переживання, які пов'язані з психологічним кліматом, втратами, конфліктами, неприємностями у сім'ї, школі, на вулиці, вихованням.

Особистісна самодетермінація можлива при наявності рефлексивної самосвідомості, розвиток і процес активного становлення якої відбувається в підлітковому періоді онтогенезу. Для становлення рефлексивної самосвідомості необхідним є певний рівень розвитку інших особистісних підструктур, що є характерним для цього віку, зокрема: достатня сформованість навчальної діяльності (свобода і відповідальність); мотивації (поява глибокого і стійкого інтересу до власного внутрішнього світу); саморегуляції (розвиток системи оцінок і самооцінки, самоконтролю); когнітивної сфери (ускладнення і поглиблення процесів самопізнання та самоаналізу, активному пошуку себе, свого власного «Я» тощо).

Виокремлено вікові та особистісні особливості дітей підліткового віку, які можуть викликати виникнення невротичних розладів.

Виокремлено *чинники* соціального характеру.

З'ясовані *наслідки* які ведуть до якісних психічних, психофізіологічних, особистісних змін сучасної дитини-підлітка.

Запропоновано новий ракурс бачення детермінант та чинників виникнення невротичних розладів дітей підліткового віку та їх корекції через самодетермінацію, що відкриває, нові можливості для вікової та педагогічної психології.

З'ясовано, що в розвитку виокремлюються такі його якості, як гармонійність і дисгармонійність, тому можна говорити про поняття «позитивний і негативний розвиток», адаптивний і дезадаптивний розвиток, відповідно до того, як виокремлюють адаптивну і дезадаптивну активність особистості.

Виокремлено різні види і рівні самодетермінації та її прояви в індивідуальних особливостях, на те чи інше спрямування самодетермінації. Припускається наявність двох видів самодетермінації: позитивної (розвиткової) самодетермінації і негативної (гальмівної щодо розвитку) самодетермінації особистості.

Тенденції: Експериментально доведено, що у дітей підліткового віку велика кількість страхів знижує їх впевненість в собі, без якої неможлива адекватна самооцінка, особистісна інтеграція й прийняття себе, втілення особистісних планів в життя і повноцінне спілкування з однолітками; відсутність емоційно теплих, безпосередніх відносин з батьками або конфліктні відношення з ними суттєво впливають на збільшення страхів у сфері міжособистісних відносин (що веде до емоційної ранимості, схильності до хвилювань, невпевненості в собі і відсутності адекватного психологічного захисту). Патогенними сторонами відношення батьків до дітей підліткового віку є недовіра до можливостей дитини, надмірний контроль за уроками, інтелектуальний пресинг й упередженість в оцінках. У підлітковому віці психотравмуючу значущість мають такі соціальні зміни, як прискорення темпу сучасного життя, його урбанізація й технократизація разом з постійно підвищеною відповідальністю та жорсткістю соціальних ролей, негативними тенденціями в соціально-психологічній динаміці сім'ї (зокрема, зниженням її стабільності, материнському домінуванні, надмірній завантаженості та невротизації батьків).

Визначено, що для особистісного розвитку підлітка набувають певної цінності не наявність або виникнення протиріч, а способи їх вирішення.

Встановлено, що найголовніша умова розвитку – це усвідомлення необхідності розвитку, введення розвитку в ранг особистісної цінності, отже досягнення самодетермінації розвитку.

Створена психокорекційна програма з подолання невротичних розладів молодших підлітків.

5.2. Креативна активність як мотиваційний чинник розвитку особистості студентів.

Виявлено, що когнітивний блок креативності характеризується зниженими значеннями образної креативності, а особистісний - зниженим показником уваги. У структурі вибору стратегії самореалізації особистості переважає

самооціночний компонент («інтегральне почуття Я» і самоінтерес). Спостерігається недостатня сформованість смислового і орієнтаційного (спрямованість на себе, спрямованість на взаємодію, ділова спрямованість) компонентів вибору, а також низька орієнтація на очікуване ставлення оточуючих. У ціннісному блоці стратегії самореалізації переважають термінальні цінності матеріального становища, саморозвитку і духовного задоволення. Основний акцент робиться на професійній і навчальній життєвих сферах. Аналіз відмінностей показників вибору стратегії самореалізації осіб з різною вираженістю креативності на основі порівняльного аналізу груп, що розрізняються за загальною вираженістю креативності («висококреативні», «середньокреативні», «нізькокреативні» і «креативи змішаного типу»).

У структурі креативності виділено чотири значущих фактори: «вербальна креативність», «асоціативна креативність», «образна креативність» і «особистісна креативність».

Інваріантними, системоутворюючими в структурі креативності є: мотивація (творча позиція), інтелектуальні (дивергентність, здатність до перетворень) і естетичні (надання відповідної форми, асоціативність, перфекціонізм) креативні параметри. Композиційна організація, варіативні й похідні параметри в структурі креативності обумовлені індивідуальними, віковими та гендерними відмінностями. Креативність на різних етапах онтогенезу та в межах однієї вікової групи проявляється нелінійно і нерівномірно. При цьому кожний віковий період характеризується специфічними особливостями, які можуть свідчити про сенситивність розвитку тих чи інших параметрів в структурі креативності на певному віковому етапі.

5.3. Психологічна саморегуляція та оптимізація міжособистісних відносин.

Модель психологічної саморегуляції (як етапу на шляху до здійснення самодетермінації особистості) може бути представлена як ієрархічна система, в структурі якої відокремлюються три рівні (тілесний, емоційний і, нарешті, смисловий). Психологічне оволодіння фізіологічними функціями організму зв'язане, перш за все, з процесом тілесної саморегуляції. Емоційне відношення до тих або інших тілесних процесів (зокрема, хворобливим), а також можливості розуміння, вербалізації, усвідомлення і управління власними відчуттями і емоційними станами вимагає емоційної саморегуляції. Нарешті, необхідною умовою, що створює можливість довільного управління власним життям, самоактуалізації особи навіть в найважчих життєвих обставинах, є особова, або смислова саморегуляція.

Несформованість способів емоційної саморегуляції призводить до труднощів диференціації тілесних і емоційних станів та до тих же феноменів порушення тілесної саморегуляції, але через механізм несформованості базових універсальних категорій організації тілесного досвіду.

Смислова саморегуляція пов'язана з системою індивідуальних цінностей особи, унікальністю її життєвого шляху і може визначати як емоційну оцінку тих або інших подій, так і відношення до власних тілесних

сигналів. Смысловий рівень є провідним і багато в чому визначає психологічні особливості функціонування емоційного і тілесного рівнів. З цієї точки зору психологічні чинники регуляції тілесних феноменів можуть виступати як структурні компоненти моделі саморегуляції (емоційні, смыслові).

Розділ УІ. Особливості процесу самодетермінації фахівця.

6.1. Самодетермінація практикуючого психолога в процесі професіоналізації

Проблема самодетермінації фахівців соціономічних професій в процесі професіоналізації вивчається в руслі психології розвитку і спрямована на вивчення особливостей особистісної самодетермінації практикуючих психологів і шляхів підвищення її ефективності. Основою самодетермінації практичного психолога в процесі професіоналізації є професійне самовдосконалення.

Багаточисельні дослідження різних співвідношень особистості і діяльності, показали складність і багатоманітність зв'язків особистості і діяльності, які обумовлені як особливостями самого суб'єкта праці, так і специфікою діяльності. Особистість і діяльність знаходяться у постійному процесі пристосування. В ньому відбувається не тільки компенсація найбільш слабких ланок, які не в достатній мірі відповідають вимогам взаємних відношень (особистості і діяльності), але й формуються структури найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності. Тобто, професійний і особистісний розвиток взаємопов'язані.

Рушійними силами самовдосконалення є внутрішні протиріччя (недоорганізованість відкритої системи, якою є особистість), які виникають в ході психічного розвитку і ведуть до появи нових потреб та інтересів (зокрема, протиріччя між Я-реальним і Я-ідеальним; протиріччя між здібностями, можливостями індивіда і вимогами середовища; протиріччя між «можу» і «хочу» тощо).

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що процеси саморозвитку характеризуються непростим, нелінійним детермінізмом, тобто, чітко і остаточно не підпорядковуються ані зовнішнім, ані внутрішнім детермінантам – від них ці процеси залежать лише деякою мірою. Не дивлячись на те, що надзвичайно складно простежити, який саме фактор штовхає людину до самовдосконалення, самотворення, саморозвитку (чи, навпаки, що саме гальмує цей процес), в якості основних причин і механізмів розвитку діяльності самовдосконалення особистості можна назвати наступні:

- Виникнення таких інтерперсональних потреб, які можна вдовольнити за допомогою вдосконалення якихось сторін своєї особистості.

- В якості одного із можливих механізмів розвитку діяльності особистості виступає протиріччя між «надситуативною активністю» і установкою (за В.О.Петровським).

- Механізм розходження (невідповідності, протиріччя) між операційно-технічною і мотиваційно-потребнісною сторонами діяльності, який є рушійною силою розвитку особистості як в дитячому, так і в зрілому віці.

- Важливим механізмом професійного самовдосконалення особистості є процес цілеутворення і цілепокладання в ході розгортання конкретної діяльності.

- З вищеназаним механізмом розвитку пов'язаний процес формування і конкретизації (за О.М.Леонтєвим – опредмечування) мотивів діяльності.

- Вольове прагнення до розвитку себе як особистості і як професіонала також виступає в якості одного із основних механізмів професійного самовдосконалення суб'єкта.

- Загальні лінії розвитку особистості і вибір способів її існування задають смислові утворення.

На основі результатів проведеного дослідження побудована наступна модель розгортання процесу професійного самовдосконалення: розвиток самовдосконалення відбувається через самооцінку і рефлексію, через формування потреб у самовихованні, програмування саморозвитку, самокорекцію, самовплив, самоконтроль; саморозвиток відбувається через процеси самопізнання, самоспонування, програмування (особистісного і професійного зростання), самореалізації, які змінюють один одного; процес самовдосконалення здійснюється через такі найзагальніші механізми: а) самопізнання (самовідчуття, самосприймання, самоусвідомлення, самопоглядання, самодіагностику, самоаналіз та ін.) і самотворення (самоформування, аутотренінгу, самокорекції, самовдосконалення); б) самоприйняття і самопрогнозування. Самовдосконалення є однією із форм саморозвитку (який крім названої має такі форми, як самоствердження, актуалізацію).

6.2. Особливості самовизначення особистості в процесі професійного становлення

Процес професійного становлення є не тільки позитивно спрямованим процесом (який складається з особистісного і професійного росту, накопичення нових знань, вмінь і трансформації старих тощо), але й протирічливим різноспрямованим процесом. Кризи, зокрема, є проявом збільшення напруги в системі «людина-довкілля». До цієї напруги призводить прагнення особистості до реалізації своїх можливостей та здібностей. В основі цього прагнення лежить протиріччя між бажаним і наявним, яке і рухає особистість вперед. Тому криза і є ареною, на якій особистість шукає свій шлях до самореалізації. Криза – процес розгортання цих пошуків. Криза провокує до змін в особистості. Тобто, кризи виступають своєрідною рушійною силою розвитку особистісного потенціалу. Вони примушують особистість до пошуку нових можливостей самореалізації (актуалізації своїх можливостей та здібностей). Тому кризи і конфлікти відіграють життєво важливу роль, оскільки якість їх розв'язання може визначити подальшу лінію розвитку особистості, сприятливу чи несприятливу для цього розвитку.

Наявність криз професійної самоактуалізації свідчить про високий потенціал самореалізації особистості, справжні життєтворчі здібності. Такий тип співвідношення особистісного і професійного розвитку є виявом результативності розвитку в цілому.

Основний зміст критичних періодів складає перебудова соціальної ситуації розвитку (яка є особливим поєднанням внутрішнього процесу розвитку і зовнішніх умов). Зокрема, в кризові періоди відбувається формування, уточнення цілей, упорядкування очікувань. А, як відомо, цілі - це серйозні детермінанти людської поведінки, адже вони організують і систематизують реальність, за їх допомогою люди орієнтуються в житті.

Психологічне подолання криз в дослідженні розглядається як складний, багатоплановий і багаторівневий процес. Кризи вирішуються за допомогою великої кількості способів і стратегій. Вибір особистістю цих стратегій і способів визначається суб'єктивним значенням ситуації, що переживається та відповідає переважно одній із задач: розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, корекції самооцінки або регулюванню взаємовідносин з людьми. Виокремлюються способи подолання криз юнаками через: перетворюючу стратегію; стратегію смисло- і ціле утворення; стратегію самовдосконалення; стратегію подолання за допомогою інших людей.

Кризи фахового навчання можуть долатись за умов використання студентом однієї з двох базових стратегій, а саме конструктивної чи деструктивної. Ознаки конструктивної стратегії: а) переважання внутрішнього прагнення до професійного становлення, саморозвитку над зовнішніми вимогами; б) кристалізація та зміцнення професійно спрямованої мотивації навчання; в) конкретизація та диференціація професійного Я-образу і самооцінки. Деструктивна стратегія переживання кризи фахового навчання характеризується такими ознаками (виявами): а) домінування зовнішніх чинників професійного становлення – вимог батьків, викладачів; б) девальвація професійно спрямованої мотивації навчання; в) дифузія (розмитість, невизначеність) професійної Я-концепції.

6.3. Розвиток соціального інтелекту як чинник самодетермінації особистості вчителя у системі профільної освіти.

Соціальний інтелект – це особлива когнітивна здібність, що обумовлює здатність помічати та враховувати складні взаємовідносини, залежності та закономірності у соціальному оточенні, та формується у процесі діяльності людини у соціальній сфері, сфері спілкування та соціальних взаємодій.

Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси пов'язані з відображенням соціальних об'єктів – людини як партнера по спілкуванню і діяльності, а також групи людей. Як когнітивна складова комунікативних здібностей, соціальний інтелект забезпечує самопізнання, саморозвиток, самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій та представляє собою чітку, злагоджену групу ментальних здібностей, що визначають успішність соціальної адаптації.

Здатність розуміти себе та інших людей, знаходити спільну мову з оточуючими безперечно має велике значення для життя кожної людини, але найбільшою мірою це, звісно, буде виявлятися у сфері професійної реалізації, де співпраця, вміння будувати продуктивні партнерські стосунки, іноді мають вирішальне значення для здійснення своїх творчих та професійних завдань та прагнень. Значення соціального інтелекту зростає, коли людина

опиняється в нових соціальних ситуаціях, звикає до своєї професійної діяльності, виконує професійні завдання. Соціальний інтелект має важливе значення для соціальної та професійної адаптації особистості, його розвиток є одним з ефективних методів оптимізації особистісного та професійного становлення людини, розширює та поглиблює самовизначення фахівця, сприяє пошуку його професійної ідентичності та великою мірою обумовлює його успішну фахову самодетермінацію.

III. Висновки

Основні методологічні настанови: самодетермінація особистості в освітньому просторі розглядається з одного боку, як процес, а з другого – як результат пошуку, породження, інтерпретації, побудови, присвоєння особистісних смислів суб'єктів освітнього простору на основі взаємозв'язку когнітивного та особистісно-смыслового аспектів самопізнання. Взаємодія учасників освітнього простору зумовлює спільне смислове поле, яке є джерелом породження та обміну смислами. В основі здатності людини вибудувати власний освітній простір, здійснювати індивідуальний поступ в цьому просторі, виходячи з внутрішніх критеріїв, знаходяться особистісні характеристики, які забезпечують саморегуляцію, стійкість та ефективність діяльності, допомагають зберегти її смислові орієнтири.

В контексті зазначених настанов опрацьовано **гіпотези:**

- суб'єктного опосередкування різних форм діяльності в освітньому просторі;
- взаємодії конструктивних та деструктивних шляхів реалізації цілей самодетермінації;
- розгортання самодетермінації особистості в освітньому просторі через ідентифікацію та інтерналізацію вищих духовних і світоглядних цінностей;
- системоутворювальної ролі мотиву саморозвитку в структурі рушійних сил самодетермінації.

Провідними концептуальними орієнтирами дослідження на основі генетико-моделювального підходу (С.Д.Максименко) визначено **принципи:**

- неперервності змістовних завдань окремих ланок шкільного навчання;
- структурно-динамічного вивчення готовності до прийняття нового етапу діяльності в освітньому просторі;
- побудови діагностичних програм визначення психологічної готовності на основі вивчення операційних одиниць діяльності;
- наступності психодіагностичного підходу до вивчення саморозвитку особистості в освітньому просторі.

В ході дослідження встановлено **закономірності:**

- прояву механізмів саморозвитку особистості в сучасному освітньому просторі;
- рефлексивних процесів самодетермінації особистості в освітньому просторі;
- конструктивної та деструктивної самодетермінації особистості;
- становлення цілеспрямованої мотиваційної активності суб'єкта учіння;
- представленості пізнавальних мотивів в структурі мотивації учіння в різні вікові періоди.

Виявлено **тенденції:**

- значимого домінування мотиву саморозвитку у мотиваційній структурі успішного учіння;
- взаємозв'язку прагнення саморозвитку і емоційного прийняття освітнього простору;
- прояву психологічних проблем в перехідні періоди шкільного навчання;
- зміни детермінації діяльності самовдосконалення в залежності від збільшення професійного досвіду і зростання професійної та особистісної зрілості.

Для вирішення окремих дослідницьких завдань розроблено **критерії**:

- особистісного розвитку в освітньому просторі;
- самодетермінації особистості в освітньому просторі;
- визначення напрямку розвитку мотиваційної структури учіння;
- суб'єктної готовності до прийняття нового етапу діяльності в освітньому просторі;
- проявів загальної шкільної тривожності;
- неперервності ланок шкільного навчання;
- розробки моделей моніторингу психологічних проблем перехідних етапів шкільного навчання;
- психологічної готовності до професійного самовдосконалення.

Побудовано дослідницькі **моделі**:

- особистісного розвитку в освітньому просторі;
- ментального досвіду самодетермінованої особистості;
- професійного розвитку практичного психолога;
- психологічної готовності переходу до навчання у середній освітній ланці;
- моніторингу виявлення психологічних труднощів учнів в період переходу їх до середньої ланки загальноосвітньої школи;
- процесу прийняття освітньо-професійної задачі в ході виконання професійно-практичного завдання;
- основних типів професійного розвитку.

Визначено, що розвиток самодетермінації передбачає розвиток компетенції, творчості, особистісної незалежності. Ці процеси неможливі без розвитку систем саморегуляції, самоконтролю, рефлексії.

Встановлено, що парадигма теорії самодетермінації має потужний дослідницький потенціал і може сприяти рішенню таких важливих проблем, як оптимізація діяльності особистості в освітньому просторі, підтримка високої якості міжособистісних стосунків, позитивних змін стилю життя і психологічного благополуччя учасників освітнього процесу.