

УДК 37.015.3:159.922.7

Оксана Корміло

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розглядається проблема розвитку мотиваційної сфери молодших школярів з позиції аксіопсихологічного підходу в персонології З. С. Карпенко. Пояснюється мотиваційна функція емоцій та цінність емоційного фактору в учінні школярів. Представлена експериментально-методична розробка з оптимізації потребово-мотиваційної сфери молодшого школяра в процесі учіння.

**Ключові слова:** молодший школяр, мотив, емоції.

Потребово-мотиваційна сфера особистості виступає тією рушійною силою людської поведінки, яка в своїй сукупності становить “ядро особистості” (за О.М. Леонт'євим, С.Л. Рубінштейном), “переживання суб'єктивно цінної поведінки” (за І.В. Імедадзе) і визначає характер розвитку особистості.

Складність і багатогранність проблеми мотивації обумовлюється великою кількістю підходів до розуміння її сутності, природи, структури (В.Г. Асєєв, Дж. Аткінсон, В.К. Вілюнас, В.І. Ковальов, О.М. Леонт'єв, А. Маслоу, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, Г. Холл, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон та ін.).

Даний аспект дослідження є одним із найбільш вивчених у царині психологічних знань, зауважує А.О. Реан, та незважаючи на численні теоретичні та експериментальні дослідження, єдності поглядів щодо вирішення цієї проблеми у сучасній психологічній науці не існує. Спостерігаються суперечності в поглядах про взаємозв'язок потреб і мотивів, про роль свідомості у мотивації і т. ін. [9, с.78].

Керуючись поглядами науковців-психологів (Н.Х. Барамідзе, Л.І. Божович, С.С. Занюк, О.М. Леонт'єв, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, В.І. Селіванов та інші), відзначимо, що в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Тобто все, в чому знаходить своє втілення потреба.

Зауважимо і те, що поняття “мотив” і “мотивація” не є ідентичними. П. Мілнер у результаті психофізіологічних досліджень термін “мотивація” використовував для позначення будь-якого збудника: мотиву, потреби, потягу, навіть стимулу, який впливає на людину або тварину [8, с.36]. Неоднозначність спостерігається і щодо класифікації мотивів, яку можна пояснити різними підходами до розуміння сутності мотиву.

Не ставлячи собі за мету заглиблення в методологічні аспекти проблеми мотивації, ми позиціонували свою роботу як експериментально-методичну розробку з оптимізації розвитку потребово-мотиваційної сфери молодшого школяра в процесі учіння.

Ми виходили з дослідження динамічної системи особистісних смислів, проведеного З.С. Карпенко. У систему особистісних смислів, згідно з її теорією аксіопсихіки, входять: ціннісно-сміслові (життєві)

відношення, смислоутворювальний мотив і диспозиція поведінки [4, с. 8]. При цьому під мотивом розуміється “переживання суб’єктивної цінності поведінки, взятої в цілому, - в її ситуаційних і потребних компонентах” (І.В. Імедадзе), але це не лише “внутрішнє усвідомлене спонукання, що виражається в готовності людини до активності (дії, вчинку), а й процес, який “запалюється” і “згасає” в досягненні мети” [4, с. 10]. За Є.П. Ільїним, можна виділити окремі стадії формування мотиву. До першої стадії відносяться компоненти потребного блоку (збудники мотивації – З. К.) – це бажання, хотіння, потяг, пристрасть, нужда, які мають пояснити, чому в людини з’явилося спонукання щось зробити. З віком змінюється не тільки структура мотивів, але їх зміст за рахунок зміни домінуючих мотиваторів, зокрема домінуючих потреб. Відомо, що до кінця дошкільного дитинства у дитини формується сильна мотивація до навчання у школі. З’являється “внутрішня позиція школяра”, яка відображається у потребі дитини відвідувати школу, точно виконувати вимоги вчителя, успішно оволодівати новими знаннями, вміннями, навичками, приходити в школу з виконаними завданнями; потреба в хорошій оцінці, в похвалі та контролі дій з боку дорослих, особливо вчителя; потреба бути кращим, улюбленим учнем, потреба в постійному спілкуванні з учителем, друзями, однокласниками тощо [1; 2; 3]. Відмітимо і те, що розвиток потреб молодшого школяра відбувається у напрямку домінування духовних потреб над матеріальними.

Друга стадія – “внутрішній фільтр” – це перебір тих чи тих цілей і шляхів їх досягнення, пов’язаний з нахилами, рівнем домагань, з урахуванням знань, умінь і навичок, ідеалів, переконань, установок, цінностей. Смісловим навантаженням цього блоку є пояснення – чому це спонукання почало реалізовуватися саме так (або чому суб’єкт відмовився від задоволення потреби).

Третя – цільова, пов’язана зі спонуканням до досягнення мети, прагненням, наміром. Суть смислового навантаження – для чого здійснюється та чи інша дія або вчинок, яких їх смисл [4, с. 10 – 11].

На початкових етапах учіння, в адаптаційний період, коли відбувається перехід до систематичного навчання, для першокласників характерне прагнення самоствердитись у якості учня. Дитина займає позицію “Я – учень”, яка, як правило, зумовлюється виникненням формального ставлення до процесу учіння, увага учнів зосереджується не на змістовій стороні навчання, а на тих вимогах, які пред’являє вчитель. Причому, за дослідженнями П.П. Калчева, у прагненні до нової соціальної позиції на початку навчального року спостерігається тенденція до негативної її реалізації – не бути дошкільником, а наприкінці року – до позитивної прагнення бути школярем [7, с. 190]. Ці ж міркування висловлювала Л.І. Божович, зазначаючи, що у дітей, які йдуть до школи, широкі соціальні мотиви характеризуються потребою старшого дошкільного віку – зайняти новий статус серед оточуючих, прагненням виконати пов’язану із цією роллю суспільно значущу діяльність [9, с. 24].

Соціальні мотиви у молодшому шкільному віці розвиваються “від загального недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з якими дитина приходить у перший клас, до більш глибокого усвідомлення причин необхідності вчитися, до розуміння смислу учіння “для себе...” [6, с. 63]. Окрім того, широкі соціальні мотиви відповідають тим ціннісним орієнтаціям, котрі діти інтерналізують від дорослих, головним чином, засвоюють у сім’ї, дитячому садочку. Ці мотиви створюють певну соціальну установку (дитина розуміє, що необхідно гарно вчитись, завершити школу; розуміє, що знання необхідні для майбутнього), яка є важливою для успішного початку навчання [5, с. 25].

Проявом пізнавальних мотивів в учнів початкових класів є їх інтелектуальна активність. Дана група мотивів, за висловом Л.І. Божович, “народжена” власне учбовою діяльністю. До їх складу входять пізнавальні інтереси. Дослідження Л.І. Божович показали, що розвиток пізнавальних мотивів обумовлений впливом двох чинників: рівнем розвитку пізнавальної потреби, з якою дитина приходить до школи, та рівнем змісту й організації учбового процесу.

В основі розвитку пізнавальних інтересів знаходиться пізнавальна потреба, яка є похідною від потреби у зовнішніх враженнях та активності центральної нервової системи. До початку шкільного навчання зміст пізнавальної потреби становлять переважно побутові, а не наукові знання.

Велику увагу дослідженню активуючого впливу пізнавальних потреб учнів, які виникають у процесі їх учбової діяльності, приділяв С.Л. Рубінштейн. Він пропонував розрізняти інтерес до предмета та інтерес до процесу його вивчення [2, с. 98]. М.Ф. Морозов вказує на важливість розрізняти інтерес до пізнання (суто пізнавальний інтерес) та інтерес до певної діяльності. Він підкреслює, що й першокласники люблять читати, писати, тим самим демонструючи позитивне емоційне ставлення до діяльності учіння. Але це інтерес до процесуальної, а не змістової сторони учбової діяльності. Такий інтерес у поєднанні з цікавим поданням учбового матеріалу виступає передумовою формування дійсного пізнавального інтересу [9, с. 250 – 252].

Своєрідність розвитку пізнавальних мотивів, за А.К. Марковою, полягає в тому, що вони змінюються від інтересу до окремих фактів до інтересу до закономірностей, принципів. А в останні роки, як зазначає психолог, дослідження показали, що уже в середині молодшого шкільного віку може закладатися й інтерес до способів набування знань. У цьому віці з’являються і мотиви самоосвіти, але вони представлені простою формою – інтересом до додаткових джерел знань [5, с. 63].

Отже, із збільшенням обсягу навчального матеріалу в процесі учіння молодший школяр поступово проявляє інтерес до змістової сторони навчання, який позитивно впливає на характер пізнавальної діяльності.

Таким чином реалізується третя стадія формування мотиву (за Є.П. Ільїним) – цільова, на якій відбувається усвідомлення важливості здійснюваної діяльності.

Однією з основних особливостей мотивації учіння молодших школярів постає модальність домінуючих мотивів, що зумовлено емоційним ставленням учнів до розумової діяльності. Як показали результати дослідження М. Дригус, відмінності в емоційному ставленні молодших школярів до навчання спостерігаються не тільки на різних вікових етапах початкової школи, але й у межах однієї групи дітей з неоднаковою успішністю. Була встановлена наявність переважно позитивного емоційного тону в кожній групі учнів з різною успішністю, а також виявлено “чітку диференціацію ставлень школярів до навчання вже на початкових етапах шкільного життя” [8].

А.К. Маркова визначає три типи ставлення – негативне, нейтральне і позитивне; наводить чітку диференціацію останнього на основі включеності учнів у навчальний процес. Зокрема, позитивне ставлення школярів до учіння характеризують три групи показників:

I. Показники позитивного ставлення до учіння проявляються у поведінці дитини на уроці. До них відносяться такі ознаки: активне включення в учбову діяльність, жадібне сприймання пізнавального матеріалу, сильна зосередженість на матеріалі, що зацікавив, відсутність відволікань, домінування мимовільної уваги та ін.

II. Друга група показників проявляється в позаурочний час: після уроків учні оточують вчителя, ставлять запитання чи висловлюють власні думки з тієї чи іншої теми; спостерігаються бесіди і суперечки між учнями на тему, яка зацікавила тощо.

III. Третя група показників стосується влаштування життя: поведінка, вид заняття у вільний від школи час.

Показниками негативного ставлення до учіння є пасивність, байдужість, небажання проявляти активність, самостійність і т. ін. [5, с. 115 – 116].

Таким чином, емоційний компонент ставлення відіграє важливу роль у формуванні ставлення школяра до учіння, що у свою чергу впливає на формування потребово–мотиваційної сфери особистості у процесі учбової діяльності.

Коли ж зупинитися на аналізі значення емоцій у мотивації учіння школярів, то ще Р.У. Ліпер у “мотиваційній” теорії емоцій зазначав, що вони являють собою одну з форм мотивації, яка відповідає за спонукання поведінки, поряд з такими “фізіологічно зумовленими” мотивами, як голод чи фізичний біль. “Основними нашими мотивами є емоційні мотиви, особливо у теперішній час, коли, за словами А. Маслоу, досягнутий достатній рівень задоволення потреб в їжі, воді і фізичному комфорті. В умовах сучасного суспільства людина є сильно мотивованою істотою, і цей факт обумовлений саме емоційними процесами. Емоційні мотиви здатні значною мірою змінюватись в результаті навчання. Вони діють з урахуванням як віддалених, так і ближніх цілей... Таким чином,

саме вони найбільше відповідають вимогам людського існування”; емоційні процеси, як і перцептивні, протягом життя стають усе більш індивідуалізованими” [6, с. 147 – 148].

Мотиваційна функція емоцій пояснюється П.К. Анохіним, В.К. Вілюнасом, О. Кернбергом, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном та ін.

Зокрема, С.Л. Рубінштейн писав, що емоції є суб’єктивною формою існування мотивації (потреб): “Виступаючи в якості проявів потреби – в якості конкретної психічної форми її існування, емоція виражає активну сторону потреби... Виникаючи ... в діяльності індивіда, емоція чи потреби, що переживаються у вигляді емоцій, є разом з тим стимулом до діяльності” [1, с. 104]. Емоції як первинна рушійна сила мотиваційної системи лежать в основі структурування інстинктивних потягів, які розглядаються Г. Ловальдом і О. Кернбергом, але вчені наголошують на тому, що заперечувати зв’язок емоцій з потребами і мотивацією не можна, так само, як і ототожнювати [1, с. 105].

Щодо умов виникнення емоцій, то О.М. Леонтьєв вважає: “...емоції виникають слідом за актуалізацією мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб’єктом своєї діяльності... навіть тоді, коли мотиви не усвідомлюються... вони все ж знаходять своє психічне вираження, але в особливій формі – в формі емоційного забарвлення” [9, с. 164].

О.Я. Чебикін, розглядаючи модель механізму емоційної регуляції учбової діяльності, на кожному з її етапів виділяє мотиваційні та емоційні рівні регуляції. Так, перший її етап співвідноситься з орієнтовно-мотиваційним компонентом учбової діяльності. Емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів успіху чи неуспіху реалізації стереотипних схем дій, що здійснюються заради цих зовнішніх мотивів. Первинний аналіз учбового завдання емоційно опосередковується і отримує чи не отримує закріплення у свідомості.

Другий – пов’язаний з виконавчим компонентом. Емоції відображають відношення між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом (продуктом). Вони виконують функцію внутрішніх оцінок адекватності-неадекватності проміжних результатів досягнення мети.

Третій – рефлексивно-оцінний етап емоційної регуляції учіння. Емоції включені у гностичні процеси свідомості, проявляючись у творчому пошуку учбово-практичних дій [8, с. 28 – 29].

Підсумовуючи, слід сказати, що емоції, без сумніву, відіграють важливу роль в мотивації діяльності, в регуляції поведінки людини, але емоції – це не мотив. Як зазначає Б.І. Додонов, “емоції, без сумніву, включені в мотивацію нашої поведінки, але самі мотивами не є”. “Емоції, з точки зору інтересів людини, є свого роду оцінкою того, що відбувається поза і всередині нас” [7, с. 46 – 47].

Досвід показує, що учіння через переживання нерідко буває ефективнішим, ніж “сухе” засвоєння фактів. Ми не просто реагуємо на ті чи інші подразники середовища, ми пізнаємо їх через відчуття і сприймання, орієнтуючись на значення для нас цих подразників, відчуваючи при

цьому задоволення чи незадоволення, яке спонукає до подальших дій. Уже в елементарних актах пізнання – відчуттях – проявляється афективна чутливість, так званий емоційний тон відчуттів.

Окрім того, зі вступом дитини до школи пов'язані зміни в емоційній сфері, адже важливим новоутворенням молодшого шкільного віку є “формування нового рівня афективно-потребової сфери дитини, яка дозволяє їй діяти не безпосередньо, а керуючись свідомо поставленими цілями, моральними вимогами та почуттями” [2, с. 291].

Л.М. Мітіна, характеризуючи емоційний фактор при навчанні, виокремлює три позитивні емоції: радість, інтерес і здивування, які, на її думку, створюють справжнє багатство емоційних переживань, необхідних для розвитку особистості дитини, а також п'ять негативних: гнів, сором, страх, страждання, ворожість [7, с. 48]. Цінність позитивних емоцій полягає в тому, що вони організують мислення, діяльність, допомагають долати труднощі під час учіння, здійснюють стимулюючий вплив на пізнавальні процеси, а негативні – немовби гальмують процес мислення тощо.

Як відзначає О.І. Павлюк, тільки в єдності позитивних емоцій, які виникають на всіх етапах учбової діяльності, в процесі взаємин педагогів і учнів, можливе формування стійкого ставлення до цієї діяльності [3].

Однак, важливо пам'ятати, наголошує А.К. Маркова, що надмірне емоційне благополуччя школярів в навчальному процесі у крайніх випадках може приводити до так званого застою в навчальній роботі, до припинення росту учнів, до «закритості» їх для розвитку. В навчальному процесі, за даними дослідниці, повинні бути присутні й емоції з негативною модальністю. Зокрема, цінність емоції незадоволення у тому, що вона є джерелом пошуку нових способів роботи, самовдосконалення, самовиховання тощо [5, с. 23 – 24].

Немає прямого однозначного зв'язку між негативними емоціями і негативним ставленням школяра до учіння. Але емоції, пов'язані з різними труднощами в учбовій роботі, не повинні переходити в емоційну напруженість і тим більше в емоційні стреси, що приводять до дезорганізації учбової діяльності, застерігає А. К. Маркова [5].

Цінність емоційного фактору в учінні полягає в тому, що його наявність суттєво підвищує ефективність навчального процесу. Емоції, з одного боку, є індикаторами станів дитини, а з іншого – суттєвим чином впливають на пізнавальні процеси і поведінку школяра, визначають спрямованість його уваги, особливості сприймання навколишнього світу, логіку дитини. Вираження емоцій реверсивно пов'язане з фізіологічним збудженням. Невідреаговані почуття ще довго будуть визначати життя дитини, створюючи усе нові суб'єктивні труднощі. Крім того, хронічне подавлення зовнішнього виразу емоцій веде до надмірного фізіологічного збудження, а потім і до психосоматичних розладів [5; 7].

Отже, емоційність є однією з центральних та фундаментальних характеристик особистості взагалі та в молодшому шкільному віці зок-

рема, саме у молодшому шкільному віці закладається основа для “побудови” системи цінностей як орієнтирів власної поведінки, які у подальшому визначатимуть детермінацію поведінки, мотиви поведінки, способи задоволення потреб, спрямованість тощо. Іншими словами, формується усвідомлення своєї мотиваційно-сміслової сфери, яка надаватиме сенсу життю особистості. Ми вважаємо, що ефективними методами оптимізації мотивації учіння є спеціально сконструйована програма тренінгу, яка дозволить актуалізувати суб’єктний потенціал школярів, знизить рівень тривожності, узгодить ціннісні орієнтації у структурі Я-бажаного і Я-реального.

Дана система запропонованих тренінгових занять нагадує послідовне розгортання суб’єктних диспозицій, виділених З.С. Карпенко (див. табл. 1) від найнижчого рівня суб’єктності – відносного, через моно-суб’єктний, полісуб’єктний, метасуб’єктний до найвищого – абсолютного рівня.

Таблиця 1

**Розвивально-корекційна програма оптимізації мотивації учіння молодших школярів у форматі тренінгових занять**

<i>Рівні суб’єктності</i>	<i>Тематика занять</i>	<i>Кількість годин</i>
	Вступне заняття “Будемо знайомі”	1
Відносний суб’єкт	“Пізнаю себе”	1
	“Моє здоров’я”	1
Моносуб’єкт	“Мої знання – запорука моєї успішності”	1
	“Школа, в якій я навчаюсь”	1
Полісуб’єкт	“Цінність дружби”	1
	“Іскорки доброти”	1
	“Я вчусь розуміти інших”	1
Метасуб’єкт	“Світ професій”	1
	“Яким бути, ким бути”	1
Абсолютний суб’єкт	“Щастя для мене ...”	1
	“Я живу для того, щоб...”	1
	Підсумкове заняття	1

У ході тренінгу ми використовували елементи експресивної психотехніки як одного з методів роботи з аксіопсихікою, оскільки експресивна психотехніка виступає синтезуючою платформою для багатьох напрямків психотерапії, побудованої на принципах гуманістичної психології, для якої засадничим є переконання в тому, що людина має природжену схильність до соціалізованої, конструктивної поведінки. Вона “дає змогу інтегрувати в єдиному ціннісному процесі аспект самовиявлення, що включає в себе дослідження внутрішнього досвіду й експериментування зі щойно відкритими смислами в діалогічному, рефлексив-

вному режимі спілкування з іншими і самим собою” [4, с. 63]. Крім того, в ході тренінгу використовувалися такі *психотехнічні засоби*: вправи на самопізнання та самовиховання; рольове програвання ситуацій; дискусії; навчальні ігри; елементи казкотерапії; візуалізація тощо.

Таким чином, комплекс занять сприяв формуванню потребово-мотиваційної сфери школяра, оскільки знайомив не тільки з основними цінностями, але й сприяв розвитку емоційної зрілості дітей, зменшував рівень тривожності, кількість імпульсивних реакцій у школярів.

Знайшла своє підтвердження і відома теза К. Роджерса про те, що кожна людина має природжену схильність до соціалізації, конструктивної поведінки. Однак її природне тяжіння до добра і творчості може бути ускладнено й спотворено негативною якістю міжособистісних взаємин: упередженим оцінним ставленням, нещирістю, лукавством і цинізмом оточуючих, їх небажанням і невмінням слухати іншого, співпереживати йому. Основним завданням вчителя є звернення до суб'єктного потенціалу дитини, опора на життєві смисли здійснювальних діяльностей і особистісну самоорганізацію. Навчання при цьому повинно носити характер не трансляції інформації, а активізації і стимуляції (фасилітації) осмисленого учіння.

Зі сказаного випливає, що система “вчитель-учень” повинна бути духовною спільністю, де б створювалися оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня.

Отже, молодший школяр, “перебуваючи” на моносуб'єктному рівні аксіогенезу, набуває якостей суб'єкта учбової діяльності, у нього формується певне ставлення до учіння, відбувається становлення диференційованої й ієрархізованої мотиваційно-сміслової сфери. Формується система ціннісних диспозицій у єдності афективного, когнітивного та конативного компонентів.

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – С. 114 – 175.
2. Возрастная и педагогическая психология // [Гамезо М.В., Матюхиной М.В., Михальчик Т.С. и др.]; под ред. М.В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
3. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
4. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / З.С. Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – С. 11 – 69. (Пособие для учителя).
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 108 – 117.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 4 – 121.
8. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.



9. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 154 – 199. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

The problem of development of motivational sphere of junior schoolboys is examined from position of research of the dynamic system of personality senses, conducted from Z. Karpenko. The motivational function of emotions and value of emotional factor is explained for учінні schoolboys. Presented experimentally methodical development from optimization motivational spheres of junior schoolboy in the process of studies.

**Key words:** junior schoolboy, reason, emotions.

УДК 159.923.2

*Зоряна Адамська*

## РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуто концептуальні положення, на основі яких визначено психолого-педагогічні умови розвитку суб'єктності майбутніх психологів у контексті вищої професійної освіти. Описана програма психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності майбутніх психологів.

**Ключові слова:** суб'єктність, особистість психолога, самосвідомість, самовизначення, психолого-педагогічний супровід.

Сприяння розвитку суб'єктності студента є основною характеристикою гуманістичної, особистісно орієнтованої освіти, метою якої є допомога в особистісному зростанні, у розкритті можливостей, бажань, набутті цінностей і смислів суб'єктом учбової діяльності (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, О.Г. Балл, І.Д. Бех, О.С. Гозман, В.В. Серіков, В.І. Слободчиков, В.Д. Шадріков, І.С. Якиманська та ін.). Для майбутнього психолога особистісно орієнтована освіта має особливе значення. Вона необхідна йому і як особистості, і як професіоналу, оскільки власна особистість значною мірою визначає успішність професійної діяльності психолога. Таким чином, розвиток у студентському віці повинен розглядатися як саморозвиток. У свою чергу, саморозвиток як особливий вид діяльності здійснюється, з одного боку, в результаті актуалізації суб'єктності, з іншого, – через зіткнення людини з реальним світом, у якому вона повинна здійснювати життєдіяльність. Процес саморозвитку відбувається тільки як результат синтезу внутрішнього і зовнішнього плану діяльності суб'єкта. При цьому як зовнішня, так і внутрішня діяльність первинно зумовлені буттям іззовні. З одного боку, фундаментальний процес розвитку особистості, безумовно, включає в себе професійний саморозвиток, з іншого – особистісний розвиток активно проявляється у просторі професійної освіти, тим самим потенціуючи актуалізацію суб'єктності як здатності до саморозвитку [3]. Динаміка особистісного та професійного розвитку суб'єкта залежить від його здатності періодично здійснювати діяльність щодо визначення себе