

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(З НАГОДИ 150-РІЧЧЯ
З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВА)**

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського Міжнародного
університету,
протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І.,
Хачатурян Х.В., Бех І.Д., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Шумигора Л.І., Сидорчук
Л.А., Савченко Л.А., Зажигаєв Б.В., Рудаківська С.В., Степко М.Ф.,
Невмержицький О.А., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І., Онкович
Г.В., Корсак К.В., Чучковська О.М.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України - Додаток 3 до №1, Том I, – 2012 р. - Тематичний випуск
“Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання” – 456 с.

Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том I, – 2012 р. - Тематичний випуск “Міжнародні Чулпанівські психолого-педагогічні читання” – 456 с.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 150-річчя видатного вітчизняного психолога, філософа й педагога, фундатора наукової психології Г.І.Челпанова.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці ХІХ - на початку ХХ століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія ХХІ століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постанала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2012 р.

© Київський Міжнародний Університет, 2012 р.

© Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України, 2012 р.

© Східно-Європейський Інститут Психології, 2012 р.

© Видавництво “Гнозис”, 2012 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ No 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 3 до №1, Том I , 2012 р.

КИЇВСЬКИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 17011 – 5781 ПР. від 19. 07. 2010 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ: ПРОБЛЕМИ І ЗДОБУТКИ

Засновано у 2004 році

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» є правонаступником
Вісника Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки, який
zareestrovano yak fakhove vidannya postanovoyu Prezидії ВАК України
№ 4-05/7 від 30 червня 2004 р. Бюлетень ВАК України № 8, 2004 р.

Додаток 1 до №1, том I , 2012 р.



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1.

**Г.І. ЧЕЛПАНОВ:
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ
ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ**

МАНОХА И.П.,
доктор психологических наук,
профессор,
директор Восточно-Европейского
Института психологии, директор
НДИ психологии КиМУ

Г.И.ЧЕЛПАНОВ: БОЛЕЕ ВЕКА СПУСТЯ (К НАЧАЛАМ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ)

История – феномен много-
сложный и многообразный,
за изменчивыми ликами ко-
торого только ценой чрезвы-
чайных усилий и целенаправленных
поисков можно, подчас, увидеть истинно живые *картины реального прошлого* – в индивидуально неповторимой ауре живших и творивших тогда личностей; в гамме их тревоживших страстей и ожиданий; в грудах повседневно и всечасно пережитого в кругу «от греховного – к возвышенному – снова низвергающему – неожиданно возносящему до священного и т.д.»; в масштабе созданного и сотворенного «вопреки и во славу» своего времени.

Истории, как феномену многообразному, естественно присуща амбивалентность, а значит – способность движения между разными по знаку полюсами: от подъема – к падению, от утраты к приобретению, от признания к забвению. И наоборот. К счастью, можно говорить о таком историческом феномене как «возвращение имен», хотя, как ни жаль, возникает он закономерным путем после царствования феномена «забывания» или «стирания имени» в канве истории. Но когда возникает «историческая необходимость возвращения», имя должно восставать во всех своих красках и воплощениях.

Имя **Георгия Ивановича Челпанова** (1862-1936) представляется в чрезвычайном синтезе ярчайших даров, которыми природа может наделить одного человека. Для психологической науки он известен сразу в трех ипостасях: 1 – выдающийся организатор науки, 2 – ярчайший и авторитетнейший психолог-наставник, 3 – известнейший психолог-ученый, непосредственно создававший, творивший психологическую науку. В каждой из этих ипостасей Челпанов достиг высочайшего уровня, а значит, восстанавливая его историческое имя, следует говорить о каждой из сторон его деятельности и творчества.

Георгий Иванович Челпанов – выдающийся психолог и **организатор науки**, профессор Киевского университета Святого Владимира (в 1892-1907 г.г.). В начале XX века Г.И.Челпанов открыл первую психологическую лабораторию в Киевском университете, которая была одной из первых в дореволюционной России; написал первый учебник по психологии «для гимназий и самообразования»; открыл и организовал в Киевском университете (1897 г.) работу философско-психологического семинара, который стал центром мировоззренческого становления ученых, которые несколько позднее непосредственно об-

© Манюха И.П., 2012

условили развитие психологической и философской отечественной мысли. Среди тех, кто участвовал в работе Челпановского семинара, – Г.Шпет, В.Зеньковский, А.Посев, Н.Рыбников, П.Блонский и др. В 1914 г. Челпанов основал в Москве Психологический институт имени Л.Г.Щукиной (ныне – Психологический институт РАО) – первое в отечественной истории психологическое учреждение. Таким образом, следует признать, что основные учредительные и организационные усилия по созданию и упрочению психологической науки в жизни общества в начале XX века были связаны с именем Г.И.Челпанова.

Как **психолог-наставник**, профессор Университета Св.Владимира Челпанов был одним из наиболее любимых и почитаемых. В предисловии к сборнику научных статей, ученики и последователи Челпанова пишут так: «Георгию Ивановичу Челпанову бывшие члены его семинариев в Киеве и Москве посвящают этот сборник с целью высказать публично, в год двадцатипятилетия педагогической деятельности своего профессора, свою благодарность ему за пройденную под его руководством научно-философскую школу. Георгий Иванович своими публичными и университетскими лекциями в Киеве создал интенсивный интерес к философско-психологическим вопросам как среди широкой публики, так и среди студенчества, и аудитории его всегда были переполнены».

Ситуация вокруг перехода Челпанова в Московский Университет воспринималась многими почти трагически, о чем свидетельствуют архивные материалы, среди которых обращение декана историко-филологического факультета к ректору Университета следующего содержания:

*«Его Превосходительству
г-ну Ректору Университета
Св.Владимира – Декану Истори-
ко-филологического факультета
Н.Бубнов: Ввиду состоявшегося
на днях приказа о перемещении*

*проф. Г.И.Челпанова в Москов-
ский Университет, имею честь
обратиться к Вашему Превосхо-
дительству от имени Историко-
филологического факультета с
просьбой ходатайствовать (перед
Советом Московского Универси-
тета) об оставлении профессора
Челпанова для продолжения служ-
бы на осенний семестр 1907 г. в
Университете Св.Владимира. В
лице Г.И.Челпанова Университет
Св.Владимира и Историко-фило-
логический факультет имеет не
только выдающегося ученого по
кафедре философии, плодотворного
и талантливого писателя, но, что
встречается едва ли не реже, чрез-
вычайно умного и мысленного пре-
подавателя, а также блестящего
лектора. Лекторские способности
профессора Челпанова известны
всем, специалисты высоко оценива-
ют его деятельность как ученого.
Но только факультет и студенты
могут дать надлежащую оценку его
редким преподавательским способ-
ностям. Он являлся и организато-
ром, и душой творческого процесса
у нас, обнаруживающего себя в ин-
тенсивной ученой деятельности
философского семинария, привле-
кающего ежегодно большое коли-
чество студентов. Их не оста-
навливает даже строгая проверка
знаний, поставленная профессором
Челпановым как *conditio qua* по
принятию в состав работающих
в семинарии. Опытный препода-
ватель, профессор Челпанов едва
ли не самый строгий из экзамена-
торов Историко-филологического
факультета, добросовестно прове-
ряющий знания студентов и легко
подчиняющий их своему автори-
тету и оценкам. Никаких недора-
зумений на этой почве не возникало.*

Все эти качества профессора Челпанова делают крайне сложной и трудно поправимой его потерю. Хотя Историко-филологический факультет и обсуждал в предвидении возможного перехода Георгия

Ивановича в Московский Университет не один даже раз вопрос о замещении кафедры, освобождающейся с переходом Георгия Ивановича, но ни к каким удовлетворительным результатам не пришел. За неимением вполне подходящих специалистов, согласных идти в Киев, придется оставить более быстрый семинарий и обратиться к конкурсу. Результаты его крайне проблематичны и не могут обнаружиться ранее осеннего семестра 1907 г. До тех же пор преподавание по кафедре философии в Университете Св.Владимира не только не обеспечено, но можно сказать, что по некоторым дисциплинам оно будет прервано самым болезненным образом. В виду этого, а также того, чтобы дать профессору Челпанову участвовать в оценках результатов конкурса и тем облегчить факультету возможность получить достойного продолжателя линии профессора Челпанова, Историко-филологический факультет считает продолжение службы его в Университете Св.Владимира в весеннем полугодии 1907 г. для себя не только крайне желательным, но и необходимым. В надежде, что Московский Университет, в частности его историко-филологический факультет, приобретающий в бывшем профессоре Университета Св.Владимира крупную научную силу, окончательно сложившуюся именно в Университете Св.Владимира, примет в соображение трудное положение киевского факультета и согласиться оставить своего нового члена, без которого он до сих пор обходился, на службе в Киеве, где он прямо необходим, еще на полгода, имею честь просить Ваше Превосходительство возбудить соответствующее ходатайство. Декан Н.Бубнов.» (Дело № 18, лл. 4-14, ГА г.Киева, оп.345).

Вследствие данного (и еще ряда) прошения Челпанов был оставлен в

Киевском Университете еще на один семестр, по прошествии которого студенты устроили публичное прощание с любимым профессором, о чем также свидетельствует одно из архивных дел:

«Студенты историко-филологического факультета Университета Св.Владимира предполагая устроить торжественное заседание с участием публики, приглашенной по билетам для чествования проф.Г.И.Челпанова, по случаю его перехода в Московский университет, обратились в Правление Университета с просьбой разрешить это заседание под председательством профессора Челпанова, в XIV ауд. Ун-та, 10 текущего мая, по следующей программе: 1) чтение реферата П.Блонского об «этическом идеализме», 2) чтение реферата В.Зеньковского «эстетический аморализм», 3) чтение адреса профессору Челпанову и прощальная речь ему. Правление Университета, не встречая препятствий к удовлетворению просьбы студентов в том однако, чтобы в заседании участвовало не более 500 человек и чтобы билеты выдавались не иначе как с ведома и за подписью проф.Челпанова, имеет честь представить об этом не решение Вашего Превосходительства, согласно определению своему, состоявшемуся в заседании 4 текущего мая. Ректор. Секретарь Правления.» (Дело № 69, лл. 9, ГА г.Киева, оп.345).

Для современной психологической мысли научный вклад Г.И.Челпанова как **психолога-ученого** есть ценным в нескольких содержательных аспектах, которые обозначают созданные им:

- **учение о методологической структуре психологической науки**, которая должна объединять в себе признаки и теоретической, и экспериментальной психологии, не абсолютизируя ни одной из них, поскольку это может

привести к утрате важных слаб-
гаемых психологического иссле-
дования как такового;

- *учение о метафизической (над-
физической, над-материальной)
природе души*, которое утверж-
дает необходимость разработ-
ки системы *соответствующих
формирующих влияний* а прояв-
ления души в процессе развития
– очень осторожных, опосредо-
ванных актуальным для души
содержанием (ее моральными
чувствами), ее устремлениями и
ожиданиями);
- *система психологических зна-
ний*, изложенная в «Учебнике
психологии», которая представ-
ляет авторское видение спосо-
бов классификации и содержа-
тельного пояснения отдельных
психических явлений и психики
в целом.

Анализ Челпановым особенностей
ситуации начала XX века, связанной со
становлением психологии в качестве
самостоятельной науки, дает основа-
ния для сущностного рассмотрения
кризисных явлений в развитии психо-
логии. Было бы преувеличением ска-
зать, что Челпанов разработал *учение
о кризисных явлениях в науке*, однако
содержательные основы для данного
учения им бесспорно были созданы.

Г.И.Челпанов, анализируя в начале
XX века проблемы и перспективы раз-
вития психологии в работе «**Задачи
современной психологии**» отмечает,
что уже тогда, когда психология полу-
чила статус самостоятельной науки,
все же говорят, что существует две пси-
хологии – с одной стороны, новая, со-
временная, научная, эксперименталь-
ная психология, а с другой стороны –
предыдущая, не-экспериментальная,
основанная на самонаблюдении, фи-
лософская или даже метафизическая,
которая уже отжила себя и стала или
должна стать достоянием истории.
Именно поэтому центральным вопро-
сом психологии на данный момент
есть *проблема методов исследования*,
которыми пользуется психология.

Челпанов считает ошибочной
формулу «двух психологий», что су-
щественно мешало нормальному раз-
витию психологической науки. Оши-
бочным по его мнению было утверж-
дение, что лишь экспериментальная
психология может считаться научной,
а весь предыдущий опыт психологи-
ческой науки становится ненужным
с появлением экспериментального
опыта. Действительно ли эксперимен-
тальная психология делает ненужным
все то, что приобретено психологией
на сегодня? Ответ может быть таким:
существует только одна психология,
экспериментальной психологии как
дисциплины вообще не существует,
есть только методы эксперименталь-
ного исследования. Эксперименталь-
ная психология привнесла новое, усо-
вершенствовала систему методов пси-
хологии, но никак не перечеркнула
остальные методы, которые существо-
вали в психологии раньше и должны
существовать в дальнейшем.

Отдельным вопросом в рассмотре-
нии перспектив психологической на-
уки, по мнению Г.И.Челпанова, есть
вопрос о теоретической психологии
как системе методологических уста-
новочных конструктов, которыми сле-
дует руководствоваться при построе-
нии психологического исследования.
Философия предлагает психологии
разнообразные формы и виды методо-
логий, которые могут использоваться
в зависимости от того, что именно и
как именно желает изучать психолог.
То есть вопрос только в том, на какой
философской методологии следует
остановить свое внимание, считает
Челпанов.

Следует отметить, что очень *часто
проблему выбора и квалификации ме-
тодологических основ или методов
исследования идентифицируют с кри-
тичностью* как таковой, провозглашая
наличие кризиса в науке. Однако, сле-
дует отличать потребность в решении
конкретных «рабочих вопросов» на-
уки (выбора и построения методологи-
ческих основ исследования, конкрет-
ных методов исследования, усовер-

шенствования исследовательских процедур и др.) от наличия кризиса в ее развитии. Эти ситуации, безусловно, могут быть похожи по внешним признакам, однако они серьезно разнятся по сути и содержанию, а значить – и по способам их преодоления.

Анализируя кризисные явления в психологии, вслед за Челпановым, можно выделить основные *причины* их возникновения. Это позволит более содержательно и точно говорить о способах преодоления кризисных ситуаций, которые периодически возникают и на современном этапе развития психологии.

Первая причина кризисов в психологии – противопоставление психологии *экспериментальной* и психологии *теоретической*. Данное противопоставление, высказанное прямо, с точки зрения современного уровня развития психологии уже кажется невозможным, поскольку теоретизация предмета и экспериментальное подтверждение ее результатов в современном психологическом исследовании представляются отдельными этапами целокупного познавательного акта, а психология в целом уже не может подразделяться на «психологию, признающую возможности эксперимента» и «психологию, которая целиком обходится без экспериментальных процедур».

Однако, на указанную причину следует смотреть и несколько иначе, что будет свидетельствовать об актуальности данной причины и в современных условиях развития психологии. Можно ли, не постулируя противоположность экспериментальной и теоретической психологии, избежать противоречий, которые таит в себе признание их единства? Можно, если предложить тезис о том, что в современной научном знании единство теоретизации и экспериментирования должно строиться в *по принципу онтологического и гносеологического соответствия* предпринимаемого познавательного акта тому предмету, который познается. Соблюдение

данного принципа позволит избежать множества противоречий, особенно противоречий типа «предмет познания – метод познания», а также «метод познания – результат познания».

Вторая причина кризисов в психологии – *попытка абсолютизировать ту или иную философскую методологию*, попытаться поднять ее на уровень мета-методологии и, таким образом, *идеологизировать* ее, сделать ведущей идеологией науки («Мозг и душа», «Спинозизм и материализм»). Но как невозможно одним орудием труда выполнить все виды предполагаемых работ, так невозможно с помощью одной методологии продуктивно исследовать всю совокупность психологических явлений, столь разных по характеру и уровню проявления сущности данных явлений. Таким образом, современной психологии свойственна довольно обширная палитра методологических моделей познания, аргументированное и последовательное воплощение которых приведет к появлению новых объяснительных психологических теорий.

Третья причина кризисов – разделение психологии на *объективную* и *субъективную* (работа «Объективная психология в России и Америке»). По мнению Челпанова, объективной психологии нет и быть не может. Само понятие «объективная психология» представляется противоречивым. Можно говорить об объективном методе в психологии, но не более. Под *объективным методом* нужно понимать «изучение чужой душевной жизни (у человека и животных) с переводом наблюдаемого материала на язык интроспективной психологии». *Субъективный метод* в психологии не значит «индивидуально значимый» в противоположность объективному в смысле общезначимого метода. Вследствие этого «лучше противопоставлять интроспективный метод – рефлексологическому или, по примеру американцев, ментализм противопоставлять бихевиоризму», – утверждает Челпанов.

Современная психология имеет довольно большой арсенал объективных (научных) методов познания, однако степень их объективности, а также независимость процедуры познания от так называемого «субъективного элемента», приносимого каждым отдельным исследователем, не соответствуют пока в полной мере требованиям, предъявляемым самими психологами к процедурам исследования и получаемым при этом результатам. Оптимальная степень объективности и субъективности исследований – условно обозначенный сегодня «эмпирический идеал» познавательных действий психолога.

В целом, когда мы говорим о кризисах вне-личностных явлений, следует разделять такие их типы:

1 – *кризисы становления*;

2 – *кризисы развития*.

Это два разных типа кризиса, а значит им должны соответствовать различные способы противостояния, либо же благоприятствования. Актуальность вопроса о *противостоянии кризису* достаточно ясна – первое что необходимо делать, так это предупреждать кризис, пы-

таться избежать его появления и проявления. Однако, сегодня актуальным представляется также тезис о возможности *«благоприятствования кризису»*, когда аккумулярование определенных кризисных тенденций и конструктивное их разрешение позволяет обеспечить максимально быстрый переход на качественно новый уровень существования явления, в данном случае – психологической науки.

Столь сложный, на первый взгляд, способ «инициирования позитивных преобразований» вполне может быть технологизован, что на уровне конкретных социально- и индивидуально-психологических технологий представит собой эффективный способ «оптимизации динамики психологических явлений» с целью успешного преодоления кризисных ситуаций становления и развития. В создании подобного рода технологий исторический опыт анализа кризисных явлений становится необходимым подспорьем, а основы учения Г.И.Челпанова о причинах кризисных явлений в психологии получают статус и своевременных, и современных.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Челпанов Г.И. Введение в философию. – М.: Изд. И.Н.Кушнерев и К', 1912.
2. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и современных учений о душе. М.: Психологический ин-т РАО, 1994.
3. Челпанов Г.И. Объективная психология в России и Америке. – М.: Моск.аку. изд.общ., 1925.
4. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. – Киев: Изд. И.Н.Кушнерев и К', 1896.
5. Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1999.
6. Челпанов Г.И. Спинозизм и материализм. Итоги полемики о марксизме в психологии. – М.: Изд.автора, 1927.
7. Челпанов Г.И. Учебник психологии. – Киев: Изд. И.А.Розова, 1907.

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,

кандидат психологических
наук, доцент, НТУУ «Киевский
политехнический институт»

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ТВОРЧЕСТВА Г.И. ЧЕЛПАНОВА: МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ ИСТОЛКОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ОПЫТА

Беглый взгляд на научное и философское творчество Г.И. Челпанова не позволяет сразу обнаружить содержащиеся в нем экзистенциальные моменты. Челпанов не принадлежит к плеяде мыслителей, признанных экзистенциальными. В самом деле, как философ он интересовался прежде всего гносеологическими проблемами, как организатор психологической науки он создал психологический институт, оборудованный по последнему слову экспериментальной психологии того времени, да и сам в ряде исследований занимался экспериментальным изучением конкретных психических процессов (восприятия пространства, памяти). Будучи экспериментатором (и в то же время интроспекционистом), Челпанов не имел отношения и к клинической психологической практике, а значит, его следует отнести к той ветви развития психологической науки, которая и по сей день не уделяет экзистенциальным проблемам достаточного внимания.

Экзистенциальное значение работ Г.И. Челпанова нужно реконструировать. Реконструкцию целесообразно проводить, опираясь прежде всего на дореволюционные работы ученого

(в частности, на основной методологический труд киевского периода творчества «Мозг и душа»), выгодное отличие которых от поздних трудов по методологии психологической науки объясняется максимально свободными условиями научного творчества, обеспеченными в царской России - по сравнению с условиями жесткого идеологического прессинга советского государства, сказавшимися на научной методологии в первую очередь. В последние годы официального научного творчества, предшествующие вынужденной отставке, Г.И. Челпанову пришлось освоить чуждую ему марксистскую фразеологию, чтобы проводить свою линию в методологии психологической науки «с черного хода» (но и там дежурили бдительные сторонники марксизма, всегда готовые обвинить его тезисы в чуждом марксизму происхождении). Уязвимость его последних работ к критике predeterminedена их компромиссным характером: сущность, которой Челпанов жертвовать не желал, вкладывалась в формы, которые ее скорее маскировали, чем выражали. Критики его были в более выигрышном положении, изъясняясь открытым текстом, в то время как ему приходилось испол-

© Бреусенко-Кузнецов А.А., 2012

зовать в полемике эзопов язык, отчего его позиция выглядела эклектичной и содержащей логические противоречия.

Среди нового - советского - поколения психологов многие выдающиеся ученые, чистосердечно воспринявшие марксизм, находили его позицию сохранения прежнего научного направления под новыми лозунгами беспринципной - хотя в этой-то устойчивости взглядов вопреки веяниям идеологии и состояла его истинная принципиальность. Л.С. Выготский, возмущаясь лукавством, с которым Г.И. Челпанов сводил к игре словами замену субъективной научной терминологии объективной, восклицал: «Для психологов типа Челпанова это безусловно так; кто не исследует и не открывает нового, тот не может понять, зачем исследователи для новых явлений находят новые слова; кто не имеет своего взгляда на вещи, а одинаково приемлет Спинозу и Гуссерля, Маркса и Платона, для того принципиальная перемена слова есть пустая претензия... Но Челпанов только притворяется, будто дело в словах. Ведь у него-то самого тезис не нужно реформы терминологии - есть вывод из другого тезиса: не нужно реформы психологии» [13, с.125-126]. В 1927 году (дата опубликования «Исторического смысла психологического кризиса») Выготскому было легко упрекать в научном бездействии Челпанова, отстраненного от работы в основном им институте. Даже соглашаясь с Челпановым в частных вопросах, он оговаривается, что тот «был бы вполне прав, если бы его философия не была приноровлена к сезону несколько механически» [13, с.137]. Г.И. Челпанову выпала судьба стать последним русским психологом-идеалистом, на образе которого новые поколения советских ученых оттачивали навыки идеологической непримиримости. Эта судьба - следствие экзистенциального выбора ученого. И в тех методологических принципах, в отстаивании

которых состоял его выбор, имплицитно заложено экзистенциально-значимое содержание.

Обращаясь к дореволюционным текстам Челпанова, архивным данным и воспоминаниям современников, убеждаешься, что он не был таким уж «законченным» гносеологом в философии, как принято считать. Действительно, вслед за В. Вундтом, (кантианская ориентация которого предопределила гносеологический характер его модели психологии), Челпанов отдал дань Канту и был причислен современниками к числу русских неокантианцев. Но в частных беседах со своим киевским учеником В.В. Зеньковским он высказывал идеи, близкие неолейбницеанству, Лейбниц же, в отличие от Канта, относится к онтологически мыслящим философам. Научная осторожность Челпанова и его приверженность объективности, переходящая в склонность к перестраховкам, мешали ему развить онтологические идеи в научных трудах. Его эмпиризм, который, как и всякий эмпиризм, есть учение гносеологическое, возобладав в его научной продукции. Но это не самодовлеющий эмпиризм, и гносеологизм не такого рода как опровергающий претензии метафизики на господство трансцендентализм Канта. Напротив, у Челпанова можно заметить свойственный философии серебряного века вообще ход мысли, связанный с онтологическим, метафизическим обоснованием эмпиризма. Наиболее последовательно идея онтологического обоснования гносеологии проведена С.Л. Франком («Предмет знания») и Н.О. Лосским («Обоснование интуитивизма»), но они были «чистыми» представителями метафизической психологии, которая пользовалась исключительно философскими методами познания психики и сторонилась применения в исследованиях эмпирических методов. Челпанов же был не только теоретиком, но и практиком эмпирического познания.

Отечественная психология, ка-

кой ее видел (и создавал) Г.И. Челпанов, была опытной наукой, а потому уяснение челпановского отношения к категории опыта представляется необходимым для понимания его модели научного познания в психологии, в которой, как известно, уживалась приверженность интроспекции, умозрению и эксперименту. Умозрение способно дать представление о метафизической сущности психических явлений, интроспекция позволяет непосредственно соприкоснуться с реальностью явлений, выявляющих свою сущность, эксперимент служит коррекции и объективной верификации результатов интроспективного познания. Для порвавших с метафизикой и субъективными методами представителей советской психологической науки, развитие которой сопровождалось гипертрофированной ролью эксперимента, умаление роли эксперимента за счет равноправного подключения к научному исследованию иных методов было равносильно реакционному выступлению - и не могло не вызвать обвинений в эклектическом соединении несоединимого.

Традицию эмпирической психологии, в отличие от сосуществовавшей с ней метафизической традиции, восходящей еще к античным образцам, можно вывести из английского эмпиризма 17 века, крупнейшим представителем которого был Дж. Локк. Опыт Локком рассматривался сугубо гносеологически, то есть с точки зрения объяснения происхождения «человеческого разума», исследования его объема и достоверности. Отрицая существование в душе врожденных принципов - как теоретических, так и практических (т.е. нравственных), Локк утверждал ее понимание как бессодержательной «чистой доски», которая заполняется письменах опыта. Г.В.Ф. Гегель, излагая философию Дж. Локка, определил опыт как «форму предметности»: «Нечто находится в сознании» означа-

ет: оно обладает для последнего формой предметности или, иначе говоря, сознание испытывает его, созерцает его как некое предметное. «Опыт» означает затем непосредственное знание, восприятие, т.е. я сам должен обладать и быть этим, и сознание того, чем я обладаю и что я есть такое, представляет собой опыт» [2, с.382]. Опыт Локком подразделялся на внешний (обретаемый посредством чувственного восприятия внешнего мира) и внутренний (обретаемый посредством рефлексии - внутреннего определения сознания). При этом все идеи, по Локку, происходят от ощущения или рефлексии, и истинность этих идей оказывается вне рамок рассмотрения.

Трансцендентальное гносеологическое учение И. Канта, будучи примером философского рационализма, непосредственно опиралось на английский эмпиризм в модели Д. Юма, отчего категория опыта в нем вошла в число ключевых. Последнее предопределило и тот факт, что эмпирическая психология XIX века развивалась в духе кантианства.

В экспериментальной психологии В. Вундта опыт оказывается базовой категорией, конституирующей предмет психологической науки. Предметом психологии, по В. Вундту, является не весь опыт человека, а именно непосредственный (внутренний) опыт. При этом между внутренним опытом у Локка и у Вундта нет точного соответствия, вундтовский непосредственный опыт включает и те психические явления чувственного порядка, которые Локком отнесены к опыту внешнему. В «Очерке психологии» Вундт говорит о целостности, единстве опыта человека, из которого внешний опыт как предмет естественных наук и внутренний опыт как предмет психологии вычлениаются чисто умозрительно: «Оба опыта, естественно-научный и психологический, составляют сами по себе ... элементы одного опыта, который рассматривается с различных точек зрения:

в первом случае как связь объективных явлений, а потому, вследствие отвлечения от познающего субъекта, как опыт опосредствованный, во втором - как непосредственный или первичный опыт» [1, с.365]. Иначе: «...всякий опыт непосредственно распадается на два фактора: на содержание, которое нам дается, и на наше восприятие этого содержания. Мы обозначаем первый из этих факторов именем объектов опыта, второй называем испытующим субъектом. Отсюда исходят два направления при обработке опыта. Первое есть направление естествознания: оно рассматривает объекты опыта в их свойствах, мыслимых независимо от субъекта. Другое - направление психологии: она исследует все содержание опыта в его отношениях к субъекту и в тех свойствах, которые он непосредственно сообщает этому содержанию» [1, с.7].

Психологический принцип параллелизма души и тела у Вундта также «исходит ... из того положения, что сам по себе существует только один опыт, но как скоро он делается предметом научного анализа, то допускает относительно некоторых из своих элементов двоякую форму научного рассмотрения: опосредствованную, которая исследует предметы нашего представления в их объективных отношениях друг к другу, и непосредственную, которая исследует эти предметы в их свойствах, присущих им в воззрении, то есть как составную часть всего остального опыта познающего субъекта» [1, с.370].

Подобно тому, как Дж. Локк стремился поставить философию на эмпирические рельсы, В. Вундт утверждает необходимость для психологии научности в смысле выхода из области метафизики в сферу опытных наук. Им определено и то конкретное место, которое психология должна там занять. По отношению к естествознанию она - дополнительная наука (ибо дополняет познание внешнего опыта познанием опыта внутренне-

го), по отношению к наукам о духе (куда относятся филология, история, наука о государстве и обществе и пр., также имеющим своим содержанием непосредственный опыт) она является основанием, по отношению к философии она - подготовительная эмпирическая наука.

Цитируя предисловие к «System der Philosophie» Вундта, Г.И. Челпанов помещает в книге «Мозг и душа» следующие строки: «Я не считаю метафизику ни продуктом фантазии (Begriffdichtung), ни умозрительной системой, выводимой посредством специфических методов из априорных предположений, но для меня основой ее представляется опыт, единственно возможным методом ее - это, применяемое везде уже в отдельных науках, связывание фактов по принципу основания и следствия» [7 с.2]. Всякая наука предполагает кроме выделения сферы опыта определение соответствующих этой сфере причинно-следственных связей, и проблеме психической причинности в «Очерке психологии» Вундта посвящен завершающий раздел. «Всякая опытная наука имеет своим непосредственным и действительным содержанием определенные факты опыта, природу которых и взаимные отношения она старается определить. Но при решении этой задачи оказываются необходимыми общие вспомогательные понятия, которые сами не даны непосредственно в опыте, а получаются только в результате логической обработки его. Самое общее понятие такого рода ... есть понятие причинности» [1, с.361]. С главенством в научном методе принципа причинности трудно не согласиться. Единственной попыткой введения в психологию иного, альтернативного принципа по сей день остается описание К.-Г. Юнгом принципа «синхронистичности» [10], который ни распространения, ни тщательной проработки пока не получил.

«Все вообще вспомогательные по-

нятия, к которым мы прибегаем при истолковании какой-либо области опыта, можно считать ... приложениями общего принципа причин: они имеют право на существование, поскольку требуются этим принципом» [1, с.361]. Если понятие материи есть и может быть вспомогательным принципом естествознания, то вспомогательным принципом психологии следует признать душу. Это понятие «обнимает совокупность всех фактов индивидуального сознания» и «истолковывает их причинные связи» [1, с.363]. Но понятие души может быть различным. Субстанциальное понятие, от которого Вундт дистанцируется, как от вредно отзывающегося на понимании психологического опыта, возможно в двух формах: материалистической и спиритуалистической. В первом случае психические процессы считаются «проявлениями материи или известными сочетаниями материальных элементов, например, элементов головного мозга», во втором - рассматриваются «как состояния непротяженной, а потому неделимой и неизменной сущности, имеющей специфическую духовную природу» [1, с.364]. В обоих случаях метафизические гипотезы (а поскольку метафизические, то и недоказуемые опытным путем) довлеют над реальным опытом.

Вундт предлагает понятие актуальности души взамен понятия ее субстанциальности. Оно «не нуждается, подобно понятию материи, в каких-либо гипотетических элементах, ибо признает за сущность души непосредственную действительность психических процессов» [1, с.366]. При этом Вундт делает оговорку, из которой можно понять, что субстанциальность как таковая им не отрицается: «субстанциальность и актуальность суть такие понятия, которые относятся к одному и тому же общему опыту и которые рассматривают его с существенно различных точек зрения. Если мы, рассматривая мир опыта, отвлекаемся от познающего субъекта, то он

представится нам как совокупность разнообразных субстанций, стоящих во взаимодействии; если же мы, напротив того, будем рассматривать все содержание опыта данного субъекта, включающее в себя и этот самый субъект, то мир опыта представится нам как совокупность разнообразных связанных между собою событий» [там же]. «Актуализм» Вундта заставляет представлять душу как сменяющуюся связь состояний [5, с.165], и активность элементов непосредственного опыта. Рассмотренные, обнаруженные благодаря интроспекции, элементы опыта подлежат дальнейшему изучению посредством экспериментальных процедур (отлично согласующихся с методом интроспекции).

Конкретизируя свои взгляды на психологическую причинность, Вундт выделяет два класса законов бытия психики - психологические законы 1) отношения (лежащие в основе возникновения и взаимодействия психических образований) и 2) развития (производные от них). К первой группе относятся законы психологических равнодействующих, психологических взаимоотношений и контраста, ко второй - законы духовного роста, гетерогонии целей и развития, переходящего от одной противоположности к другой. Эти законы, в которых выражается особенный характер психологической причинности, служат эмансипации психологии от естественных наук. Когда Вундт формулирует принцип «творческого синтеза», состоящий в несводимости свойств сложных образований к свойствам составных элементов, он указывает, что речь идет о приросте такого рода, которого нет в физической природе, объективном опыте. Отчего же здесь нет ответственности между субъективным и объективным опытом? Для ответа достаточно признать ограничения психофизического параллелизма: 1) существует бесконечно много объектов, доступных лишь в опосредованном

(естественнонаучном) опыте и 2) не меньше фактов, существующих только в непосредственном опыте. В частности, «вне того круга содержаний опыта, под которые можно подводить понятие параллелизма», находятся понятия ценности и цели и стоящие в связи с ними чувства [1, с.371]. Таким образом, в непосредственном опыте Вундта можно обнаружить не только гносеологическую, но и аксиологическую сторону (то есть это не только познавательный, но и ценностный опыт), а свойственные его элементам творческие возможности позволяют говорить и о праксической стороне.

Бесспорно влияние, оказанное учением В. Вундта на творчество Г.И. Челпанова, который, командированный от Университета св. Владимира, провел 11 месяцев в его Психологическом институте в Лейпциге. Известное впечатление оно произвело и на учителя Челпанова студенческой поры - Н.Я. Грота, преподававшего философию в Новороссийском университете Одессы. Во вступительной статье к русскому изданию «Очерка психологии» Н.Я. Грот высказывает свой энтузиазм по поводу возникновения экспериментальной психологии Вундта. Грот надеялся, что это новое направление примирит метафизическую психологию (школы Платона, Аристотеля, Декарта, Лейбница) и эмпирическую (школы Локка, Юма, Томаса Рида, Броуна, Милля). Надежды возлагались на то, что «экспериментальная психология имеет дело не с субстанциями и явлениями, а с фактами, и факты эти гораздо шире и разнообразнее, чем психологические явления, с которыми имела дело старая эмпирическая психология» [3, с.XIX]. Факты, которые имеет в виду Грот - это «вся литература человеческая, все искусство, науки, религия, философия» [там же].

Стремление к примирению эмпиризма с метафизикой обнаруживает и сам Г.И. Челпанов. В докладе на посвященном памяти профессора

Б.Н. Чичерина заседании Юридического общества при Киевском университете св. Владимира (28 февраля 1904 г.) Г.И. Челпанов заметил, что задача современной философии состоит в синтезировании умозрения с научным опытом, и что Чичерин был прав, когда, протестуя против голого эмпиризма, «высказывал то, к чему в настоящее время пришло течение, признающее необходимость метафизики из самих потребностей эмпиризма, ... требовал взаимоотношения метафизики с опытом; отдельно друг от друга ни метафизика, ни опыт значения не имеют» [11, л.6]. В определенном смысле воплощением единства опыта с метафизикой стал изданный Челпановым элементарный курс философии, куда вошла психология, логика и основные вопросы философии.

Учебник психологии Г.И. Челпанова, который выдержал 15 переизданий и заслужил в 1907 г. премию Петра Великого, утверждает невозможность самостоятельного существования двух психологий - эмпирической и рациональной, представляющих соответственно исследование того, что дано в опыте и познание путем умозрения, то есть посредством разума, а не опыта. Уже на первой странице учебника, в разделе, посвященном определению психологии, Г.И. Челпанов знакомит читателей с конфликтом внутри психологической науки: «Термин «психология» ... значит «учение о душе». Но так как существование души совсем не очевидно, то и определение психологии, как учения о душе, для многих представляется неправильным» [9, с.1]. Далее Челпанов определяет психологию как «науку о душевных явлениях или о законах душевной жизни», но тут же оговаривается: «Душа - носительница, основа душевных явлений, душевные же явления суть обнаружения души» [там же].

Пропасть между эмпирической и метафизической психологией, существовавшая для многих современ-

ников Челпанова, обозначается им в категориях прошлого времени: «Прежде думали, что есть две психологии, именно психология рациональная и психология эмпирическая. Различие между этими двумя психологиями заключалось в том, что психология рациональная изучает свойства души, именно, есть ли она что-либо материальное или нематериальное, смертное или бессмертное и т.п. Психология эмпирическая занимается исследованием духовных явлений» [9, с.2]. Челпанов утверждает, что две психологии в действительности являются частями одной науки.

Наука, излагаемая Г.И. Челпановым в «Учебнике психологии» является эмпирической психологией по преимуществу (в нем с подробностью представлены душевные явления - мысли, представления, чувства), но вместе с тем учебник содержит и моменты ее синтеза с психологией метафизической. В вопросе отличия психических явлений от явлений физических и материальных, составляющих предмет наук о природе, Челпанов использует эмпирические аргументы Вундта, позволявшие утверждать уникальность предмета психологии, но на них не останавливается:

Психические явления не могут быть воспринимаемы и познаваемы через посредство внешних органов чувств, а познаются при помощи самонаблюдения, при помощи внутреннего опыта (в отличие от внешнего опыта, коим пользуются в науках о физической природе).

Психические явления могут быть доступны наблюдению только того лица, которое их переживает - тогда как физические могут быть доступны наблюдению большого числа лиц.

Предметам и явлениям мира физического могут быть приписываемы свойства протяженности, между тем как явлениям психическим свойства протяженности приписываемы быть не могут [9, с.3-4].

Последний аргумент отличия пси-

хического от физического указывает не на что иное, как на субстанциальное отличие душевных явлений от явлений, принадлежащих материальному миру. Пространственная протяженность (а здесь подразумевается именно она, так как временная протяженность психических явлений очевидна и Челпановым признается) считается необходимым спутником материальной субстанции еще со времен Р. Декарта. Ее отсутствие равносильно нематериальности души. Это свернутое опровержение материализма ничуть не предполагает уход в область чистой «актуальности души», где ее субстанциальная природа не имеет значения. Развертка же данного опровержения представлена в книге «Мозг и душа». Ссылаясь на Лейбница (с философией которого, по воспоминаниям В.В. Зеньковского [4], у Г.И. Челпанова было определенное родство, так и не воплощенное в реальные метафизические построения), Челпанов замечает: «сказать, что материя сама по себе мыслит - это значит связать нематериальное с материальным, нечто непротяженное с протяженным, а это невозможно» [7, с.137].

Каково же отношение Г.И. Челпанова к категории опыта? Им эта категория упоминается значительно реже, чем Вундтом, и без самоотверженной веры в ее всеисильность. Об опыте Челпанов говорит как правило в связи с методом интроспекции - и порой отождествляет их. Отождествление интроспекции и внутреннего опыта заметно в словах: «Психологические явления могут быть познаваемы только путем самонаблюдения, или внутреннего опыта» [7, с.81]. То, что для Вундта относилось к предмету психологии, Челпановым отнесено к методу. И это не случайно, так как за опытом им предугадывается иной предмет психологии, связанный с метафизической традицией в психологии.

Экзистенциальная традиция в философии, ставя во главу угла категорию существования, видит суть

екзистенції в трансценденції, т.е. в виході человека из мира явлений в мир сущностей. Трансценденція здійснюється в акте метафізического опыта. Это особый род опыта, связанный с переживанием сущностного аспекта действительности. В метафізическом опыте - но не в метафізике как систематизированном наборе абстрактных построений - человек прозревает собственную сущность, воплощаемую им в феномен смысла жизни. Н.А. Бердяев писал: «Тайна человеческой личности выразима на языке духовного опыта, а не на языке отвлеченной метафізики» [12, с.43]. Г.И. Челпановым, который был хорошо знаком по киевскому периоду жизни и лично с Бердяевым и с его философскими идеями, отвлеченная от опыта метафізика также признавалась ущербной (впрочем, как и оторванный от метафізики опыт); им утверждалась взаимная необходимость как метафізики в эмпиризме, так и эмпиризма в метафізике. Стремясь метафізически оправдать не какой-то особенный род опыта, а всякий опыт человека, Челпанов оказывается близок экзистенциальной мысли Бердяева в его утверждении о существовании «духовного опыта как первичного опыта жизни» [12, с.52-53].

Не случаен интерес Челпанова к учению об априорности и врожденности (рассмотрению в связи с которым проблемы восприятия пространства посвящены обе его диссертации - магистерская и докторская). Априорность чего бы то ни было свидетельствует о трансцендентности опыту. Врожденность можно понять как атрибут априорности (это своего рода онтогенетическая априорность). Априоризму Челпанова, как заметил В.В. Зеньковский, присущ телеологический характер: «элементы, не соответствующие действительности» нужны нам как условия достижения наших познавательных целей [4, с.245]. Сам Зеньковский в «Психологии детства» пишет о «реальном бытии

внеэмпирических психических процессов», удостоверяющихся «тем, что из них вырастают доступные изучению эмпирические процессы, в корнях своих уходящие в метафізическую глубину души» [14, с.309]. Рассматривая точку зрения нативистов на генезис восприятия пространства, Челпанов доказал неправоту их утверждения о врожденности восприятия третьего измерения (глубины), однако восприятие двух измерений с несомненностью признал врожденным [8]. Тем самым представление И. Канта об априорности пространства как формы чувственного познания было им подтверждено и конкретизировано. Тем самым претензии эмпиризма на производность представления пространства не получили подтверждения.

Для сравнения можно привести момент гегелевского разбора философии Дж. Локка, касающийся восприятия пространства: «Вот пример. Общее представление пространства мы образуем из восприятия расстояния тел посредством зрения и осязания. То есть, другими словами: мы воспринимаем некоторое определенное пространство, абстрагируем и затем у нас получается понятие пространства вообще; восприятие расстояний дает нам представление пространства» [2, с.384-385]. У Локка представление пространства, как и следовало ожидать, было полностью апостериорным.

Если для Вундта большое значение имело единство опыта, позволяющее превращать в эмпирическую науку даже философию («...для него философия, как и все другие науки, имеет своим основанием опыт, но с той только разницею, что философия не ограничивается какой-либо частной областью, как это делают отдельные науки, но имеет своим предметом всю область опыта» [7, с.2]), то для Челпанова важнее указание на различие опытов, относящихся к разным мирам. Челпанов использует категорию мира, чтобы подчеркнуть пропасть между психикой и непсихическим: «...для нашего

познания существует два мира - мир психологический и мир физический. Для познания мира психологического существует метод самонаблюдения, или так называемый внутренний опыт, для познания мира физического существует метод внешнего наблюдения, или так называемый внешний опыт. Метод самонаблюдения иначе называется методом субъективным, метод наблюдения над физическим миром - методом объективным» [7, с.91]. Эксперимент, кстати сказать, признание которого отличительным признаком объективного познания стало в психологии уже общим местом, для Челпанова не становится основанием для отнесения метода к разряду объективных.

Субстанциальность души (причем именно нематериальную субстанциальность) Г.И. Челпанов признает вполне недвусмысленно, при этом он защищает представление о субстанции как о пребывающей в единстве со своими обнаружениями. Такого рода субстанцию, по его мнению, должны признать существующей и Вундт с Паульсеном, для которых душа «есть непрерывно сменяющаяся связь процессов или актов» [7, с.352] - ведь Вундт с Паульсеном хотя и не признают отдельности субстанции от ее обнаружений, но признают самостоятельность: «в современной философии те, кто признает существование души, признают также и ее субстанциальность, если не прямо, то косвенно» [7, 362]. Реабилитация субстанции Челпановым актуальна по сей день. В современной

психологии представление о субстанциальности психики еще не обрело должного статуса и распространения, но передовыми методологическими изысканиями оно уже взято на вооружение.

Согласно Г.И. Челпанову, «под субстанциальностью мы должны понимать ту сторону явлений, которая отличается известным постоянством и которая служит основой для изменяющейся стороны явлений. Такое отношение между субстанцией и ее явлениями есть нечто логически необходимое. Мы не можем представить себе, чтобы какая-нибудь деятельность могла быть без деятеля, какое-нибудь явление без субстанции... нашему душевному миру присуще постоянство еще и потому, что он представляет единство [7, с.359]. Психологическая причинность, основывающаяся на принципе субстанции, несомненно является более оправданной, чем основанная на творческих возможностях внешнего ряда психических явлений, составляющих опыт.

Г.И. Челпанов в своей философской и научно-психологической деятельности совершил успешную попытку синтеза эмпирической и метафизической традиции в психологии, каковая «одухотворила» эмпиризм утверждением принципа субстанции и преодолела отрыв метафизики от мира явлений, данных нам в опыте. Единство метафизики и непосредственного опыта составляет экзистенциально-значимый момент в челпановской модели психологической науки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вундт В. Очерк психологии. - М.: Тип. Кушнерев и К, 1897.
2. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Книга третья. - СПб.: Наука, 1994.
3. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии // Вундт В. Очерк психологии. - М.: Тип. Кушнерев и К, 1897.
4. Зеньковский В.В. История русской философии. Т.2. Ч.1. - Л.: Эго, 1991.
5. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. - К.: Просвита, 1996.
6. Челпанов Г.И. Введение в философию. Изд. 6-е. - М., 1916. - 543 с.

7. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 6-е изд. - М.-Пб.: Думнов-насл. Салаевых, 1918. - 319 с.
8. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Ч.1. Представление пространства с точки зрения психологии - К.: Кушнерева, 1896. - 429 с.
9. Челпанов Г.И. Учебник психологии. 3-е изд. - К.-Одесса: Изд. Розов, 1906.
10. Юнг К.-Г. Синхронистичность. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997.
11. ЦГАИУ, фонд 442, опись 854, дело № 50.
12. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994.
13. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. - М.-Воронеж: МОДЭК, 1996.
14. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Школа-пресс, 1996.

БАЖЕНОВ А.В.,
старший преподаватель кафедры
психологии, философии и
образовательных технологий,
Украинская инженерно-
педагогическая академия,
г.Харьков

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ ПСИХИЧЕСКОГО ОБРАЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ НАСЛЕДИЯ ШКОЛЫ Г.И.ЧЕЛПАНОВА)

Статья стремится обратить внимание на гносеологическую оценку психофизических и операционалистских методов исследования природы психического образа исходя из анализа априорных и эмпирических предпосылок исследования пространства в его аналогии с цветом. Автор обращается к наследию школы Г.И.Челпанова с целью оценить генетический эксперимент формирования веточувствительности А.Н.Леонтьевым и другими исследованиями цветовосприятия с целью определения перспектив дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: эмпирическое и априорное пространство, психофизические и операционалистские методы изучения образа, цветовосприятие, субъект цветовосприятия.

Статья пражне звернути увагу на гносеологічну оцінку психофізичних і операціоналістських методів дослідження природи психічного образу виходячи з аналізу априорних і емпіристської передумов дослідження простору в його аналогії з кольором. Автор звертається до спадщини школи Г.И.Челпанова з метою оцінити генетичний експеримент формування чутливості к кольоровим стимулам, який проводив А. Н. Леонтьєв та інші дослідження цветовоспри́тїя з метою визначення перспектив подальших досліджень у цій області.

Ключові слова: емпіричне і априорне простір, психофізичні і операціоналістські методи вивчення образу, цветовосприятие, суб'єкт кольороспри́няття.

It is disclosed critics of gnoseological estimation of psychophysical and operational researches of psychical image's nature. It is based on the analysis of a priori and empiricist premises of research space in its analogy with the color. The author refers to the heritage of the school G.I.Chelpanova to assess the genetic experiment of forming a sense for color stimuli by Leontiev and other studies to determine tsvetovospriitiya perespektiv further research in this area.

Key words: *an empirical and a priori space, and psychophysical methods for studying operatsionalistskie image, color perception, the subject of color vision.*

Мворці Харківської психологічної школи, П.І. Зинченко, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, к которой с некоторой долей условности можно отнести и воспитанника Психологического института Г.И.Челпанова москвича А.Н.Леонтьева, среди прочих задач ставила задачу исследования природы психического образа. В г.Харькове А.Н.Леонтьевым совместно с А.В.Запорожцем был поставлен знаменитый эксперимент формирования кожной чувствительности к видо-неспецифическому для кожи раздражителю – хроматическому цвету. Поставленный «на кон» вопрос о природе (генезисе, форме) ощущения ставился Г.И.Челпановым в его докторской диссертации в контексте априорных и опытных начал пространственных аспектов образа и решался в пользу принятия отдельных априористических начал при первенстве опытных. Своеобразие ответа украинского философа и психолога заключалось в том, что ряд ощущений, связываемый Г.Гельмгольцем в физиологически незыблемые данные видоспецифического органа чувства, скорее был свойством пространства совокупного опыта. Этим Г.И.Челпанов отказывался от другой концепции различных особых «континуумов» (ассоциации, сопоставления и др.) опыта, принятых для целей измерения, в первую очередь, в виде психофизического закона Вебера-Фехнера [1].

Особенности рассуждений Г.Гельмгольца, от которого отталкивался Г.И.Челпанов, обращение последнего к аналогии пространства и цветового континуума и также к мысленному экспериментированию с различными возможными топологиями на примере воображаемых существ, живущих на поверхности плоскости, шара, яйцевидного тела и т.д. заставляло последователей искать подтверждение аналогиям эмпирического освоения пространства (и его аналога – цветовых ощущений) у животных. Еще до Гельмгольца приписывание муравьям способности зрения особых «химических лучей» (ультрафиолета), заставило Ф.Энгельса подчеркивать особенность зрения человека не в природных свойствах зрения, а в его способности «продолжать» зрение инструментами [2]. То, что требовалось во времена после психофизики, – это уметь измерять. Сформировавшиеся три позиции по отношению к пространству и его измерению (неизмеряемая априорная форма чувственности И.Канта, измеряемая ассиметриями формам позиция рационалистов Б.Спинозы и несубстанционалистская позиция эмпиристов (у В.Джеймса [3]), когда каждая из них понимала научную теорию, на опыт человека и его биологическую природу, было почти невозможно свести в одну философскую концепцию.

Ети гносеологічні та інші методологічні мотиви підвигли А.Н.Леонтьева і А.В.Запорожця к виділенню природного компонента пси-

хического в генезисе от раздражительности к ощущению кожей цвета, а самого А.Н.Леонтьева до конца дней обращаться к вопросу о природе образа. Ход и результаты эксперимента достаточно описан в работах московского психолога [4]. Мы выделим два: а) факт перехода от неспецифической аналогии чувства «будто ветерок веет» к действию; б) принятие А.Н.Леонтьевым успешного ответа за факт кожной чувствительности, т.е. локализации ощущения (а не комплексного и сложного общего поведения с вероятностным исходом). Выводами последствий опыта могли быть либо теория психофизики, двойственной и сложной связи с опосредующими промежуточными пробами форм психического (в том числе и высшими, например, памяти), либо операционализм с его внимание к собственному срезу психического в действии (сам А.Н.Леонтьев в период опыта предпочитал второй ответ, а в последних работах поддерживал усложненную концепции психофизического «пространства»). В чем же заключался «пробный камень» опыта видонеспецифического цветовосприятия в отношении измерения, т.е. специального гносеологического действия?

Более поздние эксперименты, поставленные в «школе А.Н.Леонтьева» психофизиологом Ч.Измайловым заостряют именно вопрос априорности или опытности пространства в одной из его характеристик – непрерывности [5]. Исследователь цветовой «сферы» обнаруживает вместо непрерывности переходов от цвета к цвету (правда, во вторичном, «семантическом», т.е. специально выделенном для подобного случае измеряемого континуума), прерывность. Факт подобной прерывности не должен удивлять психофизиолога, поскольку не только физиологические основания цветоразличения началу XXI века усложнились, но и потому, что объективные поведенческие замеры цветового зрения как у человека, так и животного, указывают на несводимые друг другу типы движений глаз, поведения. Более того, сама поведенческая

адаптация в условиях привыкания инвертированного зрения, вероятно, указывает на «физическую», а не «мировоззренческую» природу цветового поведения (к оранжевому с одной стороны, и к зеленому с другой стороны, в опытах Кёлера не происходит привыкания по эффекту «цветостереоэффекте» [6, с.52]). Далее, проводимые с точки зрения классификации переходов цветов на малых промежутках времени (опыты П.Колерса), также говорят о непрерывности перехода форм и о разрывности переходов цветов. Если истолковывать этот последний опыт вместе с Н.Гудменом как факт конструирования в языке цветовых терминов образа на основе поведенческого (апостериорного) несводимого факта двух разных типов мысли (логики), тогда, кроме факта приоритетности языка (логики), мы должны будем добавить к нему также и поддерживающий его факт рекурсивного возврата мысли (факт участия субъекта) [7]. Мы определим этот подход как операционалистский. Наиболее ярко его положения раскрываются в исследования школы Ж.Пиаже (Э.Вюрпилю, П.Фресс). Хотя французский психолог и утверждает, что «познание не должно рассматриваться как предопределенное ни во внутренних структурах субъекта, ибо они являются результатом эффективного и длительного развития, ни в признаках, предшествующих объекту, так как они поддаются познанию лишь посредством данных структур, которые, в свою очередь, обогащают их, заключая в определенные рамки (например, в рамки потенциальных возможностей)» [8, с.28], но его операция или «купляж», неполон без проявления «децентрации», т.е. не может оставаться только на одном процессе, следовательно, психическое обретает субъективную форму. Эта субъективная форма (или формы) представляются различными пространствами, к примеру, фиксируемом в эксперименте зрительном пространстве геометрии Лобачевского [там же, с.191]. Такое же «нелинейное» и пространство «цветовой памяти» (Дж.Брунер).

Гносеологические основания такого субъективного отношения к пространству находим у А.Бергсона, пользующегося данными психофизика Дельбефа, в свою очередь основывающим истолкование психофизической формулы на субъективно феноменальном тождестве (Ф.Брентано). Что же понимается под стремлением к «децентрации» или «рекурсией» сторонниками операционалистского подхода? Как нам кажется, определенный познавательный аспект чувственной стороны психического образа, а вовсе не интеллектуальный по Герберту или с эмпирической стороны волевой (в вариантах А.Бергсона или В.Джеймса). Эта чувственная «форма» образуется в протекании всего психического факта, события, и указывается еще Аристотелем в «Метафизике»: «Вместе с тем овладение этой наукой должно некоторым образом привести к тому, что противоположно нашим первоначальным исканиям. Как мы говорили, все начинают с удивления, как удивляются, например, несоизмеримости диагонали, ... А под конец нужно прийти к противоположному - и к лучшему.. ведь ничему бы так не удивился человек, сведущий в геометрии, как если бы диагональ оказалась соизмеримой» [9]. Мышление получает свою «форму» не столько от предмета, сколько от задачи субъекта, являя не столько субъективность в его рациональных формах (Р.Декарта или Б.Спинозы) или в интенциональности. Русский философ В.С.Соловьев, в остальном отказывавший признавать субстанциональность субъекта психического на основе не отделенности эмпирического субъекта от гносеологического, в отношении удивления или, в его терминах, изумления, пишет: «...должна быть особая область непонятного, вызывающая собственно философское размышление, и действительно мы находим такую область в себе самих, в нашем внутреннем сознании. Противоречия этого сознания (которым обусловлен для нас и весь остальной мир, всякое внешнее бытие) вызывают ту глубокую апорию (недоумение), к которой в конце концов сво-

дится и все недоумения перед явлениями внешнего мира и которая дает начало философии, как главной и основной отрасли знания» [10]. Таким образом, в отношении не всякого мышления возможно вычленение познавательных особенностей, но определенного. В таком мышлении входящие в него образования: время, фиксируемое по окончании процесса «возврата» к первоначальному удивлению, пространство, в котором составные части будут ассиметричны, элементы пространства, фиксируемые цветовосприятием, составят один познавательный акт. Вероятно, этот акт и имел в виду Г.И.Челпанов, настаивавший на рассмотрении интеллекта, чувства и воли не раздельно, но совместно: отдавая чувству посредничающую роль, а воле - важнейшую. Тем самым Г.И.Челпанов следует считать в большей степени сторонником классического философского подхода к исследованию природы психического образа, выдвигающего на роль начала генезиса психического образа субъекта.

Теперь возможно в свете оценки Г.И.Челпановым теоретических подходов к природе образа через оценку роли пространства, определить теоретическую «силу» психофизических и операционалистских подходов его изучения. Если признавать за пространством реальность, прежде всего физического характера и отказываться от его «фиктивной», вне субъекта онтологизации, тогда с одной стороны критике подвергнутся теории непрямого восприятия, выраженных в психологических подходах школы «Нью Лук» (Дж.Брунера, Шиффмана), выделяющих два уровня восприятия и наличие особых, личностных по типу «личной формулы» способов поведения индивидуума. Тем самым, поставленный в этой школе вопрос о существенном влиянии эффекта лингвистической относительности при восприятии цвета, оказывается второстепенным и методическим, а не исследующим природу образа. Здесь более подошел бы возврат к классическому рационализму через исследования природы аффектов по типу априори-

стического исследования Б.Спинозы. С другой стороны, при рассмотрении индивидуальной природы образа для субъекта необходимо дополнять физико-математическую аргументацию свидетельствами, интроспекцией, представленного психофизическим исследованием. Тогда чувственные данные «мысленного» эксперимента, широко представленного от Г.Гельмгольца до сегодняшней «аналитической философии», требуют восполнения практикой осознанного диалектического развития понятия (Л.С.Выготский).

Таким образом, принятый нам за «пробный камень» эксперимент А.Н.Леонтьева по формированию видонеспецифического ощущения кожи к цветовому стимулу в его исходных (отбор испытуемых, пользование интроспективными отчетами) свидетельствует скорее не о генезисе локального ощущения по типу рефлекса, а о формировании установки, включающей готовность субъекта опыта к новому чувственному опыту, говорящем о на-

личии собственного опыта пространства цветовой чувствительности. Таким образом, не имея возможности говорить о психике на классическом языке философии, А.Н.Леонтьев попытался организовать новый опыт психофизического исследования.

Исследования, проводимые Г.И.Челпановым и его учениками в Киеве В.Зеньковским и Г.Шпетом, в Москве сотрудниками и учениками Психологического института, сотрудниками ГАХН в вопросе о природе пространства (В.П.Зубовым, П.А.Флоренским), представляют собой философское наследие классического образца. Раскрытие его в полной мере в связи с оценкой места пространства и цвета сегодня, наряду с оценкой в его свете достижений современного технического изобретательства в области цвета (3D-анимация и т.д.), а также определение «собственника сознания», места и роли субъекта психического образа – тема, к которой мы еще планируем обратиться позднее.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Челпанов Г.И. Проблема восприятия пространства в связи с учение об априорности и врожденности: Часть 1. Представление пространства с точки зрения психологии [текст] / Г.И. Челпанов. - Киев: Тип-литогр. Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1896. - 387 с.
2. Энгельс Ф. Диалектика природы. [текст] // Ф.Энгельс. Москва. Издательство политической литературы. 1987.
3. Челпанов Г.И. Джемс как психолог [эл.ресурс]
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [текст] // А.Н.Леонтьев. - М.: Издательство МГУ, 1981.
5. Измайлов Ч.А. Психофизиология цвета [эл.ресурс].
6. Логвиненко А. Д. Зрительное восприятие пространства [текст] // Логвиненко А.Д. – М.: МГУ, 1981
7. Гудмен Нельсон. Способы создания миров [текст] / Пер. с англ. А. Л. Никифорова. – М.: Идея-Пресс, Логос, Праксис, 2001. - 366 с.
8. Вюрпило Элиан. Восприятие пространства [текст] // Экспериментальная психология. Редакторы-составители П.Фресс и Ж.Пиаже, вып. VI, пер.с франц. Предисловие и общ.ред.действит.члена АПН СССР А.Н.Леонтьева/Э. Вюрпило, гл.ХХI. - М.: Прогресс, 1978, - 301 с.
9. Аристотель. Метафизика. Кн.1. Гл.2. // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1 [текст] / Аристотель. - М., «Мысль», 1976. - 508 с.
10. Соловьев В.С. Критика отвлеченных начал [текст] // В.С.Соловьев. Философское начало цельного знания/ В.С.Соловьев – Минск.: Харверст, 1999. - 912 с.

ЗАБОЛОТНА В.О.,
кандидат філософських наук,
викладач кафедри соціальної
психології,
КНУТШ, м. Київ

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ЛЮДИНИ В ПРАЦЯХ Г.І.ЧЕЛПАНОВА

Стаття присвячена органічній єдності психологічних та філософсько-етичних досліджень Г.І.Челпанова. Зокрема особлива увага приділяється тим вимірам внутрішнього світу, які пов'язані з людською суб'єктивністю у вимірі вищих потреб людини. В статті підкреслюється актуальність етико-психологічного спадку Г.І.Челпанова в питаннях вирішення проблеми свободи волі.

Статья посвящена органическому единству психологических и философско-этических исследований Г.И.Челпанова. Так, особое внимание уделяется тем измерениям внутреннего мира, которые связаны с человеческой субъективностью в измерении высших потребностей человека. В статье подчеркивается актуальность этико-психологического наследия Г.И.Челпанова в вопросах решения проблемы свободы воли.

The article is devoted to the natural connection of psychological and ethical exploration of G.Chelpanov. The particular attention laid on that part of humans' inner world, that connect with individuals subjectivity in measuring higher needs.

Актуальність теми даної статті полягає в тому, що прогресуючі зміни сучасного світу загострюють питання про необхідність актуалізації зокрема і тих питань, які досліджувались та осмислювались великими вітчизняними науковцями. Серед професорів університету святого Володимира, які вирізнялись не лише глибиною наукових досліджень, а й були яскравими особистостями,

особливе місце займає Георгій Іванович Челпанов. Про надзвичайну популярність лекцій Г.І.Челпанова свідчить М.Бердяєв, який на той час був студентом університету, та часто бував по суботах на зустрічах з Г.І.Челпановим, де велись довгі розмови на певні філософські теми. Педагогічне уміння Г.І.Челпанова працювати з молоддю особливо проявилось при створенні ним у Москві Психологічної лабора-

© Заболотна В.О., 2012

торії, подібної до створеної у Києві І.А.Сікорським. Георгій Іванович був справжнім носієм цінностей класичного етосу академічної науки і його моральний авторитет був важливим чинником створення дружнього, творчого колективу, дуже плідного у царині дослідницької роботи з психології.

Глибинне підґрунтя творчої еволюції видатного вченого може проступати при співставленні проблем, понять, категорій, які переходять від однієї наукової праці до іншої. Такі розвідки дозволяють чіткіше усвідомлювати логіку ключової проблематики, яка розробляється в широкому діапазоні і завдяки якісно новому синтезу дозволяє зробити суттєвий внесок у науку та відкрити при цьому нові дослідницькі горизонти. Науковий пошук Г.І.Челпанова починався з неокантіантської проблематики, яка на той час була найбільш авторитетною в Німеччині і суттєво впливала на філософську думку в Росії. Саме розведення в неокантіантстві (переважно в Баденській школі) наук про природу і наук про культуру актуалізувало гносеологічну проблематику як по відношенню до «фізичних об'єктів», так і до «психічних об'єктів», що вивчалися тепер «науками про дух», який розуміли у формі людської духовності. Специфіка утворення понять в науках про культуру в порівнянні з утворенням природничих наукових понять була предметом значної уваги В.Віндельбанта і Г.Ріккєрта, що обумовило спрямування дослідницького інтересу до проблеми цінностей, осмислення їх системи, різних сфер цінностей.

У такому найбільш впливовому на той час науковому напрямку працював Г.І.Челпанов. Насамперед, переосмислення спадку І.Канта відбувалось в певній опозиції до метафізики і гегельянства, зі зверненням до практичного життя, конкретної історичної дійсності у зовнішньому світі та внутрішнього світу людей у його самостійності. Розробка теорій психофізичного паралелізму закладала основу для виокрем-

лення психічного як об'єкту науки, відділеної від традиційної філософії. Так, Г.І.Челпанов зазначає, що світ фізичний і світ психічний до того різняться, що сказати, що «думка», щось психічне, є рух «речовини», чогось матеріального, буде все одно, що сказати «квадрат кола» або «дерев'яне залізо», тобто все одно, що зв'язати два таких поняття, котрі ніяк пов'язані бути не можуть. Аналізуючи передумови будь-якого пізнання, в тому числі і наукового, він досить широко розкриває кордони ціннісного світу та, зокрема, зазначає, що не можна зрозуміти виникнення уявлень без допущення чогось трансуб'єктивного. А тому, на його думку, наука ґрунтується в решті решт на вірі, вона виходить із положень, які не мають логічного характеру. Ми творимо наше пізнання за допомогою форм нашої думки і віримо, що йому в дійсності відповідає світ, який нами створений. Така позиція дозволяє вченому наполягати на наявності в нашому пізнанні елементів, без яких пізнання неможливе, але які водночас не можуть бути виведені із людського досвіду і які через те мусять бути визнані продуктом самостійної діяльності нашого духу.

Доволі логічним кроком після праць в руслі неокантіантської гносеології виступає звернення до етичної проблематики, та зосередженість на тих проблемах внутрішнього світу, які в подальшому знайдуть креативне осмислення в різних напрямках психології ХХ століття. Так, Г.І.Челпанов пов'язував зростаючий інтерес до етичних проблем з тим, що найскладніші сучасні йому питання життя можуть бути розв'язані головним чином на етичному ґрунті. Акцентуючи увагу на тому, що світ духовний має безсумнівне існування і, як і матеріальний, складає зміст нашої свідомості, Г.І.Челпанов вважав, що лише в межах такого підходу можна знайти задовільне вирішення фундаментальних проблем етики. Деяко раніше П.Юркевич також вважав, що філософії необхідно рухатись у напрямку подолання класичного раціоналізму з його відданням переваги абстрактним мета-

фізичним началам та більше звертати увагу на дослідження людини в усій її конкретності.

Видатна роль Г.І.Челпанова полягає в тому, що він осмислював і узагальнював найновіші процеси трансформації філософії у її неklasичному варіанті (філософія життя та неокантіанство). Під прямим їх впливом він активно використовує концепт «моралі» для обґрунтування наявності у свідомості людини результатів продуктивного творення граничних засад свого існування, уявлень смислів і значень, які не дозволяють редукувати психічне до фізіології.

Звернення до пограничних етичних засад життя, в єдності їх когнітивного і почуттєвого компонентів, як найбільш універсальної вагової ціннісно-сислової сфери особистості, виступає суттєвою ланкою, що пов'язує філософські та психологічні наукові дискурси.

В ХХ столітті ця тенденція віднаходить своє втілення в феноменології Е.Гуссерля, в аксіологічних побудовах М.Шелера та Н.Гартмана. Водночас, стрімкий розвиток психології та її розгалуження на різні види в залежності від відносно самостійних проблемних сфер, що взаємопідсилюють здобутки кожної з них, проходить у єдності з філософським дискурсом нової онтології, персоналізму, екзистенціалізму, сприяє становленню психологічних теорій, в яких духовний досвід людини стає предметом дослідження на протигагу позитивізму в психології (гуманістична, глибинна, екзистенціальна, неофрейдистська психологія).

Як уже зазначалось, всередині творчого шляху Г. І. Челпанова більше цікавила психологія, яка на той час набувала статусу самостійної науки і розбудовувала власну наукову структуру. Водночас, на думку вченого, непорушним мав залишатися тісний методологічний зв'язок психології з філософією, особливо з етикою.

Також Челпанов був не байдужим не лише до проблем взаємовідношення психології і педагогіки, але і до ширших принципів побудови проце-

су виховання і освіти. Проблема взаємовідношення педагогіки і психології, питання про характер психологічних знань, необхідних педагогам, про можливість використання психологічних даних для практичних педагогічних цілей була не нова, вона знаходилась у сфері інтересів російської психологічної науки вже з середини 19 століття. У кінці 80-х років 19 ст. у зв'язку з впровадженням в психологію експерименту інтерес до цих проблем значно зріс. Виникла тенденція визнавати науковою тільки експериментальну психологію, а теоретичну, загальну, або, як її нерідко іменували, метафізичну «здати в архів», зробити надбанням історії.

Г.І. Челпанов і його прибічники виступили проти надмірного захоплення експериментальною психологією, особливо проти прямолінійного застосування методів експериментальної психології в педагогічній практиці, вказуючи на наукову неспроможність такого підходу і практичну небезпеку. Питання про відношення експериментальної психології до школи Г.І. Челпанов відносив до числа найважливіших. «Для мене, - писав він, - питання про експериментальну психологію у відношенні до школи є питання про те, чим має бути наша педагогіка, а питання про педагогіку є питання про долю педагогічної справи в Росії. Нині загальна увага звернена на так звану експериментальну педагогіку. Саме на неї покладаються величезні надії. Справа набирає такого вигляду, начебто уся наша учбово-виховна справа знаходилась залежно від експериментальної педагогіки, від застосування експерименту в педагогічній практиці» [7; 169].

Проте, підкреслював Г.І. Челпанов, вплив може здійснюватись тільки за наявності надійних наукових методів. А самі методи ще недосконалі, неточні. Анкети, що отримали поширення, тести і тому подібні методи не дають надійних результатів, мають лише допоміжне значення. «Ці методи, так звані психологічні тести, - вважав Г.І. Челпанов, - мають виключно наукове значення, т. е. можуть застосовувати-

ся виключно тільки для наукових досліджень, але не для практичних цілей» [7; 180]. До того ж, підкреслював він, ці методи за своєю природою не можуть відповідати рішення поставленої задачі, спрямованої на пізнання особистості індивіда (що і потрібне для практичних цілей). Вони можуть дати уявлення не про особистість в цілому, а лише про окремі її прояви.

Г.І. Челпанов не заперечував роль психології для педагогіки. Він лише хотів підкреслити, що взаємовідносини психології і педагогіки складніші, ніж це представляється прибічникам експериментальної психології і педагогіки. Психологія, за його переконанням, безумовно потрібна педагогіці. Але педагогіка має свій предмет і не може базуватися тільки на психології. Для побудови педагогіки потрібен широкий базис, ним являється філософія, філософська етика. «У вихованні ми ставимо цілі, досягнення яких ми вважаємо бажаними. Ми в теорії виховання будемо ідеали, ми указуємо, які душевні якості являються найбільш цінними. Але ми маємо показати, чому цілі представляють цінність. Чому ми маємо досягати цих, а не інших цілей» [7, с.143]. Спочатку етика знаходить відповіді на ці питання, а потім уже психологія і педагогіка. Психологія вказує ті засоби, за допомогою яких можна досягти цих цілей. Педагогіку ні в якому разі не можна розглядати як прикладну психологію. І педагог має бути знаком не лише з експериментальними методами психології, але і знати загальні закони психічної діяльності, знати психологію дитини. Вирішення питання про відношення психології і філософії упродовж усієї творчості вченого було незмінним. З самого початку усі науки знаходились в тісному зв'язку з філософією, але потім почали розвиватись самостійно. Зв'язок філософії і психології може бути таким, що філософія служить для завершення побудови психології. Психологія дає матеріал для побудови філософії, вона доповнює її. «Філософські оброблені поняття являються основою психології. Зв'язок філософії з психологією являється необхід-

ним, бо психологія являється основою філософії, вона має сприяти побудові наук про дух» [7, с.86-87]. Він вважав, що психологія не повинна тільки описувати явища без пояснень, тобто бути тільки описовою наукою. Матеріал потрібно систематизувати, довести до єдності і це є задача загальної теоретичної психології або філософської науки. «Система психології має знаходитись в руках психологів-філософів» [7, с.90]. Психологія, на думку В.І. Челпанова, має залишатись філософською наукою.

Вчений визнав самоспостереження «єдиним джерелом пізнання психічних явищ», а роль експерименту вважав допоміжною. Це означає, що між експериментальним методом і методом самоспостереження немає суперечності. Головне завдання експерименту в психології полягає в тому, щоб зробити самоспостереження більш точним. З особливою наполегливістю науковець досліджував вищі психічні стани й процеси: мислення, моральні та релігійні почуття, проблеми вольового самовизначення людини. Він успішно намагався тісно поєднати експеримент і теорію, інтроспективну та експериментальну психологію. Тому в 20-ті р. Г.І. Челпанов звернувся до нових для себе проблем зокрема приділяв увагу проблемам особистості, несвідомого, аналізу впливу культури на процеси пізнання.

В етичній проблематиці він приділяв значну увагу розв'язанню проблеми свободи волі та відмовився від її традиційного розгляду. Для твердження про існування свободи волі не потрібно доказів того, що воля не входить у світову причинність. «Воля перед судом самосвідомості не повинна бути незалежною від світової причинності, і навіть якби було науково доведено, що воля входить у світову причинність, то з цього б не випливало, що свобода є ілюзія» [4, с.147]. «Багато хто запитує, чи свободна воля, сподіваючись отримати таку ж однозначну відповідь, як тоді, коли б ішлося про блакитність неба і прозорість води» [4, с.126]. Г.І. Челпанов наводить три докази існування свободи волі: психологічний — воля є вилучен-

ням із загальної низки причинності, що розпочинає низку явищ сама по собі, без причини; метафізичний — наша воля може розпочати низку рухів без затрати енергії, наділена творчою здатністю і творить із нічого, тобто є вільною і не входить у загальний механізм всесвіту; моральний — самосвідомість свідчить про наявність відповідальності; за відсутності свободи волі таке свідчення було б неможливим [2,с.171].

Для Г. Челпанова розв'язання проблеми свободи волі можливе лише у сфері етичній [4,с.140]. Тільки «з цієї позиції свобода волі може бути захищена зі збереженням первинного змісту» [4,с.140]. Оскільки проблема свободи волі розв'язується заради етичних цілей, то може бути вирішена незалежно від розв'язування питання про причинність волі. Наявність свободи волі він виводить з «існування почуття відповідальності» [4,с.141]. «Ми володіємо свободою волі тому, що в нас є почуття відповідальності, є усвідомлення того, що ми або наш характер — істинна причина даної дії і що він, тобто характер, не залежить ні від яких зовнішніх причин і може бути нами змінений і поліпшений. Це відчуття відповідальності і є причиною того, що ми волю вважаємо вільною» [4,с.145].

Також Г. І. Челпанов досліджував питання щодо свободи волі, через призму її залежності від певної природної схильності і темпераменту. Він стверджував, що людина, піднімаючись над природою, протиставляє себе їй, але не визначається нею. Людина, стаючи особистістю, «кожної хвилини свого життя може представляти своє я і тому вона є відповідальною «за кожний одноосібний прояв життя» [4,с.146]. На цій підставі Г. І. Челпанов робив висновок, що свобода волі не є першопочаткова здатність людської істоти, це «здатність, набута протягом історичного життя всім родом, але кожним окремим індивідом повинна бути знову здобута» [4,с.146]. Ця думка Г. І. Челпанова вказує на те, що людина отримує свободу волі не як дар роду людському, а здобуває її на шляху особистого становлення, лю-

дина постає творцем своєї свободи. Питання волі Челпанов тлумачить через поняття, які виражають головні компоненти вчинку: пристрасті, що в сукупності становлять ситуативні відношення, мотиви й спонукання, боротьба мотивів, прийняття рішення, виконання як вчинок. На думку вченого, вчинок дорівнює складному вольовому акту, до якого входять обмірковування, прийняття рішення та виконання. Тут розглядаються мотиви й спонукання, мета дії. Мотиви мають суперечність, виникає боротьба мотивів, людина здійснює вибір, долаючи вагання. Акт вибору є актом прийняття рішення. До переходу в дію рішення є тільки наміром. Перехід до вольового акту-вчинку передбачає наявність зусилля. Коли людина здійснює вчинок, то вона виражає свій моральний характер. Він підкоряється більше розсудкові, ніж чуттєвим спонуканням і тоді людина стає схильною до виконання моральних принципів, вимог, законів. В цьому процесі у людини виникає відповідальність за свої вчинки. Саме зумовлений мотивами вчинок показує, що рішення може бути вільним. Після звершення дії людина приходить до усвідомлення того, що вона могла вчинити інакше, ніж вчинила. Можливість керуватися будь-яким мотивом свідчить про вільне прийняття рішення. Це дає підстави вважати, що людська особистість впливає на вчинок, а не зовнішні умови.

Людина стає відповідальною за свої вчинки саме тому, що діє з усвідомленням свободи у своїх рішеннях, з усвідомленням свого «Я». Відповідальність за вчинки пов'язується з осудністю, тобто йдеться про післядію з феноменом повного усвідомлення своєї особистості як суб'єкта поведінки, про можливість людини передбачати результати, наслідки своїх діянь щодо себе та інших. На підставі вчинкових актів перед людиною постають питання щодо «Я», свідомості, самосвідомості, тотожності особистості — феномени, що переходять безпосередньо у самопізнання.

Г.І. Челпанов поділяв етику на дві частини: теоретичну і практичну.

Практична етика займається питаннями практичного життя, вивчає як моральні принципи впливають на практичне життя. В задачі практичної етики входить питання про ідеали виховання. Теоретична етика займається загальнообов'язковими моральними принципами. Тобто, чому одні дії є хорошими, а інші поганими. Моральна філософія ставить питання, в чому ціль життя, до чого прагне людина, що називається вищим благом. Також Челпанов розглядає питання санкцій в ситуації не виконання моральних принципів як фактору завдяки якому людина здійснює і прагне до здійснення моральних принципів. Санкція може бути релігійна, соціальна. А може й не бути ніяких санкцій. Людина прагне сама виконати ці принципи, бо в неї є інстинкти. Моральні принципи змінюються часово і просторово. «Але якщо нема загальновизнаних моральних принципів, то нема і етики як науки» [3,с.315]. «Психолог відповідає на питання чому, а мораліст відповідає на питання чи добра ця ідея» [3,с.316].

Таким чином, еволюція творчого шляху Г.І.Челпанова розгортається у виключно перспективному, як для філософії, так і для психології, напрямку, означеному загальним об'єктом їх до-

сліджень – людиною у всій її конкретності. Сучасний стан співвідношення філософської та психологічної думки діаметрально протилежний співвідношенню їх у класичній філософії. Некласична філософська етика не претендує на функції дороговказу для психології, а виконує завдання систематизації напрацювань у психології та інших гуманітарних і соціальних науках, яке виникає у зв'язку з накопиченням досвідного, емпіричного і теоретичного матеріалу. Органічне взаємодоповнення цих наук у їх сучасному варіанті створює передумови зворотного, поглибленого впливу цих наук на практику життєдіяльності через такі організаційні форми як психологічне консультування, вироблення навичок через тренінги прикладної етики, управління персоналом.

Суттєвим джерелом змістовного наповнення цих організаційних форм виступають етичні цінності, що є адекватними ситуаційним умовам вибору, сприяють якості діалогічних форм спілкування, подоланню конфліктності через досягнення консенсусу, взаєморозуміння, які побудовані на основі врахування специфіки духовно-психологічного світовідношення людини в реальному історичному контексті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бреусенко-Кузнецов А.А., Роменец В.А., Маноха И.П. Г.И.Челпанов: период профессорства в Университете святого Владимира (г.Киев, 1892 – 1907гг.). – К., 2000г.
2. Нападиста В.Г. Історія етики в Україні (друга половина 19 – початок 20 ст.):Навч. посібник. – К.: Либідь,2004.- 240с.
3. Челпанов Г.И. Введение в философию / Г.И. Челпанов. - Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1905. - 533с.
4. Челпанов Г. И. История основных вопросов этики. Курс публичных лекций. Киев: Тип. Императ. Ун-та св. Владимира, 1897.- 215с.
5. Челпанов Г.І. О ценности жизни. Изложение и критика пессимистической философии // Мир Божий. – 1897. - № 11 за ноябрь. – с.88 – 108; № 12 за декабрь. – с.62 – 82
6. Челпанов Г.І. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. Киев,1900.
7. Челпанов, Г.И. Сборник статей : (Психология и школа) / Проф. Г. Челпанов. - М. : Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1912. - 207 с.

2.

**ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

БОНДАРЕНКО Т.Є.,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри методики
викладання біології та екології,
доцент, Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО РІВНЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглядаються принципи, методи та форми організації навчального процесу, які сприяють розвитку творчого рівня методичної компетентності студентів – майбутніх вчителів біології. Серед найефективніших засобів визначено вибір студентами освітньої траєкторії і творчого рейтингу; участь майбутніх учителів у проблемних дискусіях, «професійних боях», ділових іграх, тренінгах, конкурсах професійних досягнень; здійснення студентами дослідницької діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, методична компетентність, вчитель біології, форми навчального процесу.

В статье рассматриваются принципы, методы и формы организации учебного процесса, которые благоприятно влияют на развитие творческого уровня методической компетентности студентов – будущих учителей биологии. Среди самых эффективных средств определен выбор студентами образовательной траектории и творческого рейтинга; участие будущих учителей в проблемных дискуссиях, «профессиональных боях», деловых играх, тренингах, конкурсах профессиональных достижений; осуществление студентами исследовательской деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методическая компетентность, учитель биологии, формы учебного процесса.

The article deals with the principles, methods and forms of organizing the education process, which assist to development of creative level of students' – future teachers of biology – methodical

© Бондаренко Т.Є., 2012

competence. The students' choice of education trajectory and creative rating; would be teachers' participation in problem discussions, «professional fights», business games, training, competitions of professional achievements; realization of research activity by the students have been determined as the most effective means.

Key words: *professional competence, methodical competence, teacher of biology, form of education process.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти виникла потреба у підготовці компетентного педагога, здатного не лише адаптуватися до постійних нововведень у навчально-виховний процес, але й удосконалювати їх, творчо підходити до розробки власних методик навчання та виховання. Це вимагає від вчителя застосування професійних знань, умінь і навичок, забезпечення мобільності, гнучкості та критичності мислення, саморефлексії, прагнення до безперервного професійного зростання.

Проте переважання у сучасній вищій школі пояснювального типу навчання призводить до формування репродуктивного мислення у студентів. Це стає причиною становлення фахівців споглядального типу, які уміють засвоювати знання і відтворювати наукові істини, але пасують у ситуаціях, які вимагають творчого ставлення до справи. Деяким випускникам насилу вдаються виходи з нестандартних ситуацій, які потребують аналітичного розгляду, пошуку взаємозв'язків та інтегрованого вирішення. Причина, як правило, полягає в лінійному способі мислення. Особистість засвоює стандартні, шаблонні, лінійні способи розв'язання педагогічних завдань, повторює чужі думки. Як наслідок, у фахівця виникає потреба у рецептах для вирішення будь-якого завдання, постійного консультування. Такий підхід є небезпечним для формування професійної компетентності майбутнього педагога і такої важливої її складової

як методична компетентність. Адже у вчителя, який не займається творчою діяльністю, виробляється прихильність до загальноприйнятих поглядів і думок. Це призводить до того, що в своїй діяльності, роботі, мисленні він не може вийти за межі відомого.

Проте сучасна ситуація в освіті ставить педагога в принципово нові умови, для яких притаманні відсутність жорсткої регламентації педагогічної діяльності, значне розширення інформаційного поля, мобільність застосування професійних якостей.

Виникла потреба у розробці шляхів і умов формування творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання і виховання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій із проблеми. Проблемі вивчення творчої діяльності присвячені роботи багатьох філософів, психологів і педагогів (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. К. Тихомиров, Я. О. Пономарьов, М. Г. Ярошевський, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, О. М. Матюшкін, Н. Ф. Тализіна і ін.). Дослідження особливостей формування методичної компетентності та творчого рівня її прояву здійснювали О. В. Лебедева, О. Н. Ігна, Т. С. Мамонтова, Р. М. Нуризянов, О. С. Семенова, Т. В. Сясіна.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Залишилися недостатньо вивченими питання, пов'язані із вивченням особливостей формування творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя біології.

Мета статті: охарактеризувати принципи, методи та форми організації навчального процесу з методики викладання біології, які сприяють розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя біології.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Поняття «методична компетентність вчителя» ми розглядаємо як сукупність методичних знань, операційно-методичних і психолого-педагогічних умінь, технологічної готовності професійно застосовувати у навчальному процесі сучасні навчальні технології, методи і прийоми, адаптуючи їх до різних педагогічних ситуацій.

Сьогодні у науковій думці відсутній єдиний погляд на визначення рівнів сформованості та прояву методичної компетентності педагога. За припущенням Т. В. Сясіної доцільно виділити інтуїтивний, нормативний, активний та креативний рівні [7, с. 6]. У свою чергу Т. С. Мамонтова визначає емпіричний, конструктивний та творчий рівні [4, с. 7].

На нашу думку для визначення сформованості методичної компетентності педагога доцільно виділити три рівні: нормативний, перетворюючий і творчий. Нормативний рівень характеризується орієнтацією майбутніх педагогів на стандарт, еталонну якість педагогічної діяльності, прагненням до її збереження та підтримки. Перетворюючий рівень передбачає засвоєння та пошук нового, котре вже, як правило, деє, кимсь реалізується. Творчому рівню притаманний дослідницький та творчий характер педагогічної діяльності, який передбачає гнучкість та критичність, креативність мислення, здатність до інтуїтивних висновків, вирішення завдань в умовах неповної детермінантності.

Творчий підхід базується на нелінійному, синергетичному стилі мислення. Мислити нелінійно – означає розглядати об'єкти і явища різносто-

ронньо, в контексті діалектичного розвитку і взаємозв'язку [5]. Головними ознаками творчості є: створення нового або істотне удосконалення відомого; оригінальність, неповторність продукту діяльності, її результатів; взаємозв'язок творчості, співтворчості і самотворчості, самотворення.

Для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя необхідний відкритий освітній простір. Система освіти має трансформуватися у бік динамічності, варіативності, тобто в своєму розвитку враховувати принцип відкритості, який зможе бути плідним і повною мірою реалізуватися тільки тоді, "... коли спиратиметься на глибоку культуру самопізнання" [8].

Організація навчально-виховного процесу з методики викладання біології, спрямована на формування творчого рівня методичної компетентності вчителя, має опиратися на принцип креативності, який орієнтує на формування творчої індивідуальності, вироблення творчого стилю діяльності, нестандартне вирішення педагогічних завдань, здатність до інновацій.

Розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя біології сприяє використання викладачем відповідних методів організації навчальної діяльності. На думку А. В. Качалова доцільно виділити дві групи методів, спрямованих на формування досвіду професійно-творчого мислення. За способом організації навчальної діяльності дослідник визначає структурно-логічні, тренінгові та ігрові методи. До методів розвитку досвіду творчої діяльності відносить: методи із застосуванням умов, які призводять до інтелектуального затруднення (методи тимчасових обмежень, раптових заборон, нових варіантів, інформаційної недостатності, абсурду); методи групового вирішення творчих завдань (метод Дельфі, «чорного ящика», щоденників); методи колективного стимулювання творчих пошуків (метод мозкового штурму, синектики) [3].

З метою розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутніх вчителів біології сучасний вищий навчальний заклад може забезпечити належні умови завдяки використанню доцільних форм роботи із студентами. Зокрема для них може бути запропонована можливість вибору освітньої траєкторії. Для посилення творчої активності студентів, окрім рейтингу академічного (суми балів, отриманих за всіма контрольними заходами семестру), рекомендується ввести рейтинг творчий (написання і захист творчих робіт, рефератів, есе і т.д.). Окрім цього, студенту варто надавати можливість брати участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії (право вибору працювати на лекціях і практичних заняттях, або писати самостійно і захищати реферати, творчі роботи і т.д.).

Серед поширених форм навчальної роботи, що сприяють становленню творчого рівня методичної компетентності, є проблемна лекція, яка передбачає використання моделювання суперечливої професійної ситуації. Її вирішення сприяє не лише отриманню нових знань, але й розгляду різних нестандартних варіантів розв'язання. Така лекція може передбачати діалог, дискусію, провокацію.

Неординарними і ефективними для розвитку творчого методичного мислення студентів є використання дискусій, «професійних боїв», ділових ігор, методу конкретних ситуацій під час квазіпрофесійної діяльності в межах лабораторних занять з методики викладання біології. Завдяки їх використанню студент має можливість сміливо висловити свою власну думку, демонструючи оригінальність і винахідливість. Застосування інтерактивних методів і форм навчальної діяльності майбутніх вчителів під час занять з методики викладання біології дає змогу забезпечити низку умов, які сприяють розвитку творчого мислення. Серед таких умов психологи виділяють створення ситуації незаверше-

ності або відвертості, на відміну від жорстко заданої і контрольованої; розробка прийомів і стратегій, предметів і інструментів для подальшої діяльності; стимулювання відповідальності і незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, відчуттях, узагальненнях [1].

Неоціненну роль у формуванні творчого рівня методичної компетентності студента має педагогічна практика у навчальних закладах. У роботі із студентами, які отримали певний методичний досвід під час ознайомлювальної та навчальної педагогічної практики, варто використовувати метод кейсів (від англ. case method (кейс-метод), case-study (кейс-стаді) – метод конкретних ситуацій) – техніка навчання, під час якої студенти мають проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі варіанти її вирішення і вибрати краще з них. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації.

На занятті викладач презентує практичну ситуацію, а далі відбувається її обговорення в малих групах, під час якого визначається суть проблеми, здійснюється пошук шляхів вирішення, необхідних джерел інформації. Студенти пропонують варіанти відповідей, аналізують їх, визначають сильні і слабкі позиції.

Варіанти вирішення конкретних педагогічних ситуацій, які виникли під час педагогічної практики, студенти також можуть передавати на електронний сайт кафедри методики викладання біології. Там же вони мають змогу ознайомитися із напрацюваннями одногрупників та однокурсників.

На основі матеріалів, отриманих під час педагогічної практики, викладачами кафедри методики викладання біології та кафедрою педагогіки організовуються конкурси. Зокрема конкурс може носити назву «Я в моїй професії», який передбачає здійснення студентами самопрезентації, під час якої відображаються методичні

ідеї, професійні досягнення, цікаві напрямки діяльності. Згадана форма може бути організована з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, відео, фото, аудіоматеріалів. У межах презентації методичної розробки, проекту, або фрагмента навчального чи позакласного заняття, розкривається інноваційна ідея, яка була впроваджена студентом під час педагогічної практики.

Важливою сполучною ланкою між педагогічною теорією і практикою є навчальний тренінг, який дає змогу створити ігрову реальність, зняти у студента бар'єри на шляху креативності мислення, подолати страх помилитися. На думку Н. О. Євдокимової та Ю. М. Швалб, ігрова реальність дозволяє апробувати певні способи дій неодноразово, відкидаючи хибні й відбираючи конструктивні. Знайдені способи дій закріплюються у пам'яті на тривалий час, оскільки знання, отримані у діяльності, запам'ятовуються на 90% [2, 123-124].

Розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя біології сприяє організація дослідницької діяльності, завдяки якій розвивається рівень мислення. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (В. І. Андреев, Ю. К. Бабанський, Н. Ф. Талізін і ін.) Р. М. Нуриязнов встановив, що дослідницькі уміння студентів можливо сформувати за умов збагачення навчального матеріалу елементами, які стимулюють дослідницьку діяльність, забезпечення одночасного оволодіння студентами основами наукових знань і методами наукового дослідження, організації різноманітної дослідницької діяльності студентів [6].

Під час дослідницької діяльності з методики викладання біології студенти навчаються конструювати нові прийоми діяльності з відомих, перебудувати свої дії залежно від ситуацій, а також переглядати і змінювати свої уявлення про об'єкти, включені в діяльність, самостійно діяти і ухвалити

рішення.

Розвитку дослідницьких умінь майбутнього вчителя біології сприяє робота над проектами методичного змісту. Упровадження їх у навчальний процес створює інноваційно-розвиваюче середовище, що має на увазі мотивацію навчальної діяльності і проблемно-креативну спрямованість, отримання студентами методичних знань і навиків самостійної роботи, нового досвіду педагогічного пошуку, орієнтацію на вдосконалення навчально-виховного процесу. Цю методику відносять до технологій ХХІ століття.

В основі проекту звичайно лежить методична проблема. Тематика проектів може бути різною (наприклад: «Чи має урок майбутнє?», «Як використати комп'ютер на уроці біології?», «Як зацікавити учня вивченням біології?», «Як здійснити НОП вчителю біології?», «Як працювати з обдарованим учнем?» та інші).

Залежно від її змісту, способів вирішення і форм діяльності учасників, розрізняють декілька типів проектів: дослідницькі – передбачають перевірку якогось припущення (гіпотези) з використанням наукових методів пізнання (спостереження, експеримент); творчі – пов'язані з розробкою навчальних занять, позаурочних заходів, ефективних навчальних технологій, інформаційні – спрямовані на підбір і аналіз інформації про педагогічне явище; практико-орієнтовані – пов'язані з роботою на досягнення об'єктивно або суб'єктивно значущого результату.

Описані форми роботи студентів, які можуть бути застосовані у педагогічній практиці для розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутніх вчителів біології, не вичерпують усієї їх різноманітності, але є достатньо ефективними.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. У статті здійснено аналіз принципів, методів та форм організації навчального процесу з методики

викладання біології, які сприяють розвитку творчого рівня методичної компетентності майбутнього вчителя біології. Серед найефективніших засобів визначено вибір студентами освітньої траєкторії і творчого рейтингу; участь майбутніх учителів у проблемних дискусіях, «професійних боях», ділових іграх, тренінгах, конкурсах професійних досягнень; здійснення студентами дослідницької діяльності.

Розробка нових і удосконалення відомих форм, методів та технологій потребують подальшого вивчення і упровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів. Детального дослідження потребує використання можливостей вільного освітнього простору та неформальної освіти з метою формування творчого рівня методичної компетентності майбутніх вчителів біології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, обучение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва, Воронеж, 1996. – 392 с.
2. Євдокимова Н. О. , Швалб Ю. М. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 7. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 121–127.
3. Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А. В. Качалов // Вестник Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2(62). – С. 212–217.
4. Мамонтова Т. С. Формирование профессиональной методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике»: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Т. С. Мамонтова. – Омск, 2009. – 23 с.
5. Мукушев Б. А. Проблемы формирования нелинейного стиля мышления личности // Alma mater (Вестник высшей школы) . – 2009. – №4 – С.15–22.
6. Нуризянов Р. М. Развитие творческих способностей студентов в процессе учебно-исследовательской деятельности // Психолого- педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика [Электронный ресурс] / Р. М. Нуризянов /. – Режим доступа : <http://www.egpu.ru/lib/elib/data/content/128253529231562500/default.aspx>.
7. Сяпина Т. В. Формирование методической компетентности будущего учителя: на примере подготовки будущего учителя математики: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Т. В. Сяпина. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 21 с.
8. Фишер М.И. Реформа образования: равенство возможностей? // Философские проблемы образования. – М : Изд-во РАГС, 1996. – С.136–138.

ВОСКОБОЙНИКОВА Г.Л.,
кандидат педагогічних наук,
докторант НАПН України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статті розкрито психолого-педагогічні аспекти впровадження інноваційних технологій навчання основ здоров'я у початковій школі. Доведено актуальність і необхідність впровадження інноваційних освітніх здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес початкової школи для реалізації ідей здоров'язбереження в освіті.

Ключові слова: психолого-педагогічні аспекти, інноваційні технології, здоров'язбереження, початкова школа.

В статье раскрыты психолого-педагогические аспекты внедрения инновационных технологий обучения основ здоровья в начальной школе. Доказана актуальность и необходимость внедрения инновационных образовательных здоровьезберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс начальной школы для реализации идей здоровьезбережения в образовании.

Ключевые слова: психолого-педагогические аспекты, инновационные технологии, здоровьезбережения, начальная школа.

In the article the psychological-pedagogical aspects of introduction of innovative technologies of educating of bases of health are exposed at initial school. Actuality and necessity of introduction of innovative educational health protections technologies are well-proven in educational process of initial school for realization health protections of ideas of health protections in education.

Keywords: psychological-pedagogical aspects, innovativetechnologies, здоровьезбереження initial

Актуальність. На початку XXI століття в Україні усталеними є тенденції до загального погіршення стану здоров'я населення та загострення демографічної

кризи, що негативно впливає на відтворення нації та розвиток молодої незалежної держави. Нагальною проблемою є започаткування і укорінення порушень росту і розвитку дітей,

© Воскобойнікова Г.Л., 2012

збільшення статистики захворюваності школярів ще в початковій школі.

Зміцненню здоров'я дітей сприяють оздоровче навчання та виховання.

Впровадження інноваційних інформаційних, особистісно-орієнтованих та інтерактивних технологій навчання основ здоров'я у початковій школі обумовлює вивчення передового досвіду впровадження здоров'язбереження в освіті.

Інноваційні перетворення в системі освіти є одним з пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну і середню освіту», «Про інноваційну діяльність», проектом Концепції державної інноваційної політики, проектом Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності у системі освіти» та іншими нормативно-правовими документами.

Аналіз досліджень і публікацій. Цілісність і стабільність реалізації інноваційної політики в освіті забезпечується умовами узгодження механізму взаємодії інноваційних процесів із національними освітніми традиціями та новітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії та практики, розробки моделі управління інноваційними процесами у межах національного освітнього простору, в тому числі інноваційного розвитку ЗНЗ; розробки регіональної інфраструктури управління інноваційними процесами відповідно до мети і завдань реформування освітньої галузі [3, с.37].

Реалізація інноваційної політики в системі освіти, інноваційний розвиток ЗНЗ потребує творчої самореалізації особистості сучасного педагога, що може забезпечити становлення і розвиток компетентнісної освіти [1;4;5]

Оскільки здоров'язбережувальна діяльність за своїм характером є інноваційною, як зазначає Н. Беседа, головними компонентами підготовки вчителів до здоров'язбереження школярів є: мотиваційний, технологічний та організаційний.

Дослідження проблемних аспектів підвищення готовності педагогів до здійснення здоров'язбережувального педагогічного процесу дає підстави для виокремлення низки логічно пов'язаних етапів методичної підготовки педагогів у цьому напрямі, зокрема:

1. Здійснення діагностичних досліджень педагогічних кадрів із метою окреслення актуальних питань здоров'язбережувальної діяльності в школі.
2. Конструювання ціннісних установок та стійких мотивацій у членів педагогічного колективу до здоров'язбереження учнів.
3. Підвищення професійної компетентності вчителя завдяки опануванню ним теорії і практики здоров'язбережувальних технологій.
4. Розроблення методичного супроводу здоров'язбережувальної педагогічної діяльності: методичне й інформаційне забезпечення.
5. Упровадження здоров'язбережувальних технологій у педагогічний процес загальноосвітнього навчального закладу.
6. Вивчення, узагальнення і поширення найбільш результативного педагогічного досвіду із моделювання, проектування та практичного застосування здоров'язбережувальних технологій [2, с.366-367].

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних аспектів впровадження інноваційних освітніх технологій навчання основ здоров'я у навчально-виховний процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Особливої уваги заслуговує технологія осмислювально-концентрованого навчання, яка за своїми підходами до організації навчального процесу близька до інтегративної. Сутністю цієї педагогічної інноватики є об'єднання занять у навчальні блоки.

Технологія осмислювально-концентрованого навчання (далі ОКН) забезпечує: концентрацію уваги учнів на

трьох рівнях (курсах, предметах, уроках); організоване самонавчання, самореалізацію та самоконтроль; вивільнення часу для занять за інтересами, отже організованого дозвілля за рахунок зменшення часу на підготовку до уроків; розвиток творчого потенціалу; результативність.

Реалізація ОКН в педагогічному процесі початкової школи обумовлює застосування методів навчання, що максимально забезпечують ефективність навчання, ґрунтуються на стимулюванні розвитку пізнавального інтересу, адаптованості, тобто оптимальній підготовці і тривалості працездатності молодших школярів. Ефективність ОКН забезпечується завдяки спільній дії всіх компонентів навчального процесу: цільового, змістового, процесуального та контрольо-оцінювального.

Основними формами подачі нового матеріалу є проблемний виклад, подання інформації з використанням інтерактивних форм навчання, дискусій, діалогічних і розмовних лекцій, тренінгових занять, оглядових та узагальнюючих викладів з використанням випереджаючих творчих завдань, ролейових ігор.

Подання нового матеріалу – це перший етап, завданням якого є формування прогностичних умінь, визначення конструкту поданого матеріалу, покращення засвоєння молодшими школярами опорного рівня знань.

Види творчих завдань ОКН:

- складання опорних та структурно-логічних схем нового матеріалу;
- написання тез, опорного конспекту;
- складання алгоритму опрацювання інформації;
- формування понятійного апарату та його використання;
- розподіл ролей та осмислення значущості кожної ролі.

Наступним, другим етапом є самозаглиблення, усвідомлення понятійного апарату, використання його у власному досвіді.

Третім етапом є практична частина, яка забезпечується вправлінням та ви-

робленням умінь і навичок на підґрунті отриманої інформації та засвоєних знань.

Заключний етап – контрольо-діагностичний. Повинен ґрунтуватися на демократичних засадах оцінювання результативності: колективне, рівний-рівному. Підбиття підсумків засвоєння нового матеріалу як колективне оцінювання ефективності уроку і з'ясування певних елементів утруднення навчання.

Впровадження сучасних уроків осмислювально-концентрованого навчання основ здоров'я людини є ефективним засобом формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів, забезпечує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності до вивчення основ здоров'язбереження в процесі життєдіяльності людини.

На нашу думку, розкриття феномена здоров'я людини через його складові: фізичне, психічне та духовне, соціальне необхідно взяти за основу поділу на навчальні блоки у системі осмислювально-концентрованого навчання, відповідно навчальних блоків – уроки осмислювально-концентрованого навчання основ здоров'я з використанням інтерактивних форм та особистісно-орієнтованої педагогічної інноватики.

Технології і методики навчання особистої гігієни та гігієни харчування дітей молодшого шкільного віку, психолого-педагогічні аспекти формування саногенної поведінки молодших школярів розкриті відповідно до тем лекційного курсу третього змістового модулю. Технології навчання санологічних понять, умінь і навичок на уроках основ здоров'я у початковій школі. Методики навчання особистої гігієни та гігієни харчування дітей молодшого шкільного віку. Поняття раціонального харчування та його значення для фізичного та інтелектуального розвитку, зміцнення і збереження здоров'я молодших школярів.

Навчання норм і правил, понять, вмінь і навичок особистої гігієни мо-

лодших школярів є першою складовою валеопедагогіки у початковій школі. Привчити і призвичаїти дітей молодшого шкільного віку до дотримання правил особистої гігієни є першочерговим завданням учителя основ здоров'я. Використання ефективних методів і засобів психолого-педагогічного впливу під час навчання нормам і правилам особистої гігієни, а саме: основ гігієнічного догляду за тілом, шкірою та її придатками, слизовими оболонками, ротовою порожниною, навички побудови і дотримання раціонального режиму дня молодшого школяра забезпечують успіх здоров'язбережувальної освітньої діяльності. Тому особливого значення набувають особистісноорієнтований підхід та особистісноорієнтовані педагогічні технології з урахуванням психофізіологічних особливостей вікового розвитку, пізнавальної діяльності молодших школярів.

Прикладом таких технологій є впровадження цільових здоров'язберігаючих уроків. Для виховної роботи у позаурочний час раціонально використовувати інтерактивні методи, зокрема рольові ігри з елементами костюмованих постановок.

Молодший шкільний вік – період бурхливого росту, безупинного фізичного і розумового розвитку. Швидкий ріст, постійний рух, напружена розумова діяльність – все це ставить перед організмом підвищені вимоги, спричинюючи до великих витрат енергії, тому для росту і забезпечення нормальної життєдіяльності організму молодшого школяра серед інших факторів неабияке значення має раціональне харчування. Отже, на уроках основ здоров'я у початковій школі необхідно навчати дітей гігієнічним нормам і правилам раціонального харчування.

Раціональне харчування є запорукою збалансованого обміну речовин. Навчання добору якісного і кількісного складу їжі, обробки, естетичного вигляду та часового режиму формують гігієнічні навички здорового харчування молодших школярів, що

запобігає виникненню порушень обміну речовин, та патологічних станів, спричинених такими порушеннями. Так, на протязі останніх років нагальною медико-профілактичною проблемою є профілактика йододефіцитних станів у дітей та дорослих, оскільки це є причиною патологічних станів і системних хвороб.

Для успішної профілактики йододефіцитних станів необхідно акцентувати профілактично-виховну роботу з дітьми і батьками на з'ясуванні:

1. Причини виникнення йододефіцитних станів у дітей та дорослих
2. Симптомокомплексу йододефіцитного стану.
3. Профілактики йододефіцитних станів.
4. Корекційному харчуванні, насиченні організму йодомісткими продуктами.

Валеологічна корекція нутрієнтного складу раціону харчування, споживання енергетично збалансованих і поживно цінних страв, з обов'язковим вмістом вітамінів, макро і мікроелементів є першою запорукою здоров'я дітей. Для інформаційного забезпечення практикуючого учителя впроваджено валеологічну розробку «Методологія раціонального харчування для учителя основ здоров'я початкової школи».

Алгоритм рекомендацій батькам щодо гігієнічного догляду за дітьми молодшого шкільного віку складається за наступною схемою:

- 1) вправлення і контроль за дотриманням гігієнічного догляду за шкірою та її придатками (волоссям; нігтьовими пластинками);
- 2) вправлення і контроль за дотриманням гігієнічного режиму дня молодшого школяра;
- 3) вправлення і контроль за дотриманням гігієни харчування молодшого школяра, з урахуванням вікових енергетичних і нутрієнтних потреб;
- 4) корекція і контроль за дозвіллям молодшого школяра.

Необхідність здійснення санітарно-

епідемічний нагляд та дотримання протиепідемічного режиму в освітніх закладах, соціально-гігієнічна профілактика та протидія поширенню інфекційних хвороб в ЗНЗ, нормативно-правові основи охорони здоров'я дітей молодшого шкільного віку розкриває лекційний курс четвертого модулю.

Вплив комбінованої, комплексної і сполученої дії факторів навколишнього середовища, реальне навантаження, що визначає можливі зміни у стані здоров'я людини, поняття максимально допустимого навантаження (МДН), максимальної інтенсивності дії всієї сукупності факторів навколишнього середовища, яка не виявляє прямого чи побічного шкідливого впливу на організм людини та її нащадків і не погіршує санітарних умов життя. Гігієнічні нормативи, що мають законодавчу силу і є юридичною основою для санітарного контролю. Гігієнічні вимоги до організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ і втілюються в життя шляхом законодавчих актів і санітарного законодавства, запобіжного і поточного санітарного нагляду, санітарної просвіти і диспансеризації. Нормативно-правове підґрунтя здійснення санітарно-епідемічного нагляду в освітніх закладах.

Для росту і забезпечення нормальної життєдіяльності організму серед інших факторів неабияке значення має особиста гігієна та формування саногенної поведінки у дітей та молоді.

Навчально-виховна робота у ЗНЗ щодо формування здорового способу життя передбачає не лише інформування школярів про фактори ризику та захист від них, а й повинна бути спрямована на формування відповідної та безпечної поведінки,

Пропонуємо впровадження технології інтерактивного оздоровчого навчання і виховання у початковій школі «Валеологічний діалог з батьками», яка включає психолого-педагогічний супровід батьків, активізує педагогічний контроль та значущість сімейного виховання, комфортного спілкування

з батьками.

Оскільки, модель саногенної поведінки включає три взаємопов'язані компоненти: інформаційну (сукупність знань про предмет, явище, наслідки та ін.), емоційно-мотиваційну (ставлення до предмета або явища; бажання діяти; усвідомлення мети діяльності та ін.), дієву (комплекс поведінкових реакцій у певній ситуації або навички поведінки), психолого-педагогічний супровід батьків та позитивний вплив сімейного виховання сприятимуть повноті реалізації всіх трьох компонентів, а також формуванню позитивних мотивацій на здоровий спосіб життя у молодших школярів під впливом особистого зразку поведінки батьків.

Мотивація – це спонукання, що викликає активність і визначає її спрямованість. Мотивація, з одного боку, залежить від психофізіологічного стану організму, а, з другого – від гігієнічної інформації, якою володіє людина та впливу соціального середовища, суспільної моралі, під впливом якої формуються індивідуальні моральні якості.

Інформація – це знання, особистий і суспільний досвід додаткові відомості про явища та предмети, одержані людиною протягом життя. Надання валеологічної і саногенної інформації реалізує принцип превентивності валеологічної освіти, стимулює формування і вдосконалення здоров'язбережувальної компетентності та валеологічних компетенцій, формування саногенних навичок. Володіння інформацією та можливістю її передати на належному рівні впливає на ефективність психолого-педагогічного супроводу. Отримання інформації сприяє валеологічній корекції поведінки. Дійова компонента забезпечує корекційний вплив на мотивацію, отже сприяє формуванню позитивних мотивацій на здоровий спосіб життя через усвідомлене сприйняття і засвоєння саногенної інформації. Всі три компоненти взаємовпливові та визначальні.

Запропонована нами технологія інтерактивного оздоровчого навчання і виховання у початковій школі «Валеологічний діалог з батьками» включає наступні етапи:

- підготовчий етап – актуалізація обрання здорового способу життя, як позитивної психоемоційної домінанти в сімейному вихованні (перегляд короткометражних відеофільмів за тематикою оздоровчого сімейного виховання, профілактичних відеороликів; проведення інтерактивних лекцій та бесід з батьками дітей);
- стимулювально-пізнавальний етап – надання достовірної, вичерпної і переконливої інформації, з використанням інтерактивних форм профілактично-виховного впливу (обмін інформацією з батьками, круглі столи з питань проблематики валеологічного виховання молодших школярів в сімейній сфері, підготовка презентаційних повідомлень батьків «Назустріч учителю», мультимедійних та новітніх технічних засобів) про переваги та позитивний вплив на зміцнення і збереження здоров'я індивідуума обраного ним здорового способу життя;

- аксіологічно формуючий етап – формування моральних цінностей особистості через переконання обрання здорового способу життя як життєво-ціннісних істин.

Досягнення позитивного результату освітніх програм оздоровчого спрямування забезпечується при впровадженні педагогічних технологій, які включають інтерактивні форми навчання – тренінг, рольова гра, театри-мініатюри.

Висновки

Інноваційні технології навчання основ здоров'я у початковій школі, зокрема інтерактивні форми організації навчання найбільш ефективно забезпечують позитивний вплив психолого-педагогічного супроводу, надання необхідної достовірної інформації з урахуванням віку та інтересів його учасників, активізують емоційну сферу, усвідомлене сприйняття та засвоєння інформації і забезпечують формування навичок саногенної поведінки, позитивний вплив на формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іонова І. М. Творча самореалізація особистості у навчальній діяльності: компетентнісний підхід / І. М. Іонова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2007. – [Ч. 3]. – С. 110–117.
2. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язбережувальних технологій. / Н.А.Беседа // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал №1(3). – Суми. Сум ДПУ ім.. А.С.Макаренка, 2010.-С.363-369.
3. Василенко Н.В. Теоретичні засади змін інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. / Н.В.Василенко // Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в освіті» (Симферополь-Судак, 16-19 вересня 2009р.) – Симферополь: міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, Центр розвитку освіти, науки і інновацій, 2009.С. 36-44.
4. Клепко, С. Модернізаційні процеси в сучасній освіті / Сергій Клепко. – К. : Шк. світ. 2008. – 120 с.
5. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. та ін. – К. : Плехана, 2005. – 120 с.

ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю.,

викладач, Національна академія

внутрішніх справ, м. Київ

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТА

У статті проаналізовано одну з найважливіших сучасних акмеологічних технік досягнення акме-вершини. Обґрунтовано методи та характеристики акмеологічної технології як проекту акмеологічної системи, що включає: цілі й завдання професійного розвитку особистості; сутність розвитку і саморозвитку професіонала; модель професіонала. Визначено актуальні акмеологічні техніки особистісно-професійного розвитку – творчі завдання, акмеологічне проектування, акмеологічні знання, індивідуальна акмеограма майбутнього працівника органів внутрішніх справ, “Я-реальне”, “Я-ідеальне”.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічні технології, особистісно-професійний розвиток, акме-вершина, акмеологічне зростання, акмеограма, професіонал.

В статье проанализирована одна из важнейших современных акмеологических техник достижения акме-вершины. Обоснованно методы и характеристики акмеологической технологии как проекта акмеологической системы, в составе которой: цели и задания профессионального развития личности; сущность развития и саморазвития профессионала; модель профессионала. Определенно актуальные акмеологические техники личностно-профессионального развития – творческие задания, акмеологическое проектирование, акмеологические знания, индивидуальная акмеограмма будущего работника органов внутренних дел, “Я-реальное”, “Я-идеальное”.

Ключевые слова: акмеология, акмеологические технологии, личностно- профессиональное развитие, акме-вершина, акмеологический рост, акмеограмма, профессионал.

In the article one of the major modern akmeological techniques of akme-achievement is analysed. Methods and descriptions of akmeological technology as a project of akmeological system which includes aims and tasks of professional personality development; essence of development

and self-development of the professional and model of the professional are substantiated. The actual akmeological techniques of a personal and professional development such as creative tasks, akmeological planning, akmeological knowledges, individual akmeogramma of future worker of law enforcement agencies, "I-real", "I-ideal" are determined.

Key words: *akmeology, akmeological techniques, personal and professional development, akme, akmeological growth, akmeogramma, professional.*

Постановка проблеми. Шляхи і методи формування та розвитку довершеної особистості у сучасній педагогічній науці знаходять своє відображення в акмеологічних технологіях.

Як відомо, акмеологічні технології належать до розряду гуманітарних і являють собою сукупність методів, за допомогою яких організовується і реалізовується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії зі світом. Ці технології мають забезпечувати регулярне досягнення попередньо заданих результатів [3, с. 109].

Аналіз останніх джерел та публікацій. У процесі різнобічного розвитку акмеології як науки нашими сучасниками було зібрано великий і переконливий акмеолого-педагогічний матеріал, щоб проілюструвати і експериментально перевірити технологію формування професійної самореалізації особистості. Такі спроби, у першу чергу, було зроблено російськими дослідниками О. С. Анісімовим, О. О. Бодальовим, А. О. Деркачем, Н. В. Кузьміною, Є. А. Клімовим, О. В. Селєзньовою та пізніше українськими дослідниками В. М. Вакуленко, О. В. Варфоломєєвою, В. М. Гладковою, С. Д. Пожарським, Л. С. Рибалко, Г. Х. Яворською.

Метою статті є обґрунтування ефективності акмеологічних технологій у формуванні довершеної особистості курсанта в період підготовки до майбутньої професійної діяльності в органах внутрішніх справ.

Відповідно до мети дослідження

були визначені завдання формування готовності курсантів до особистісно-професійного зростання:

1. Формування адекватної самооцінки особистості курсантів на основі акмеологічного підходу, що дає змогу ставити високі цілі та активно працювати до їх досягнення.

2. Створення позитивної мотивації для здійснення майбутньої професійної діяльності.

3. Формування способів акмеологічного проектування самовдосконалення та саморозвитку.

4. Розкриття здатності до розвитку самоактуалізації та професійної самосвідомості.

5. Формування готовності курсантів до здійснення професійної діяльності в органах внутрішніх справ.

Виклад основного матеріалу. Гуманітаризація професійної освіти забезпечує гуманістичну спрямованість діяльності, інтегруючи природно-наукові, соціальні, технологічні знання про цілісну особистість, а також розвиваючи психосоціокультурну сутність суб'єкта діяльності. Гуманітаризація виключає односторонність і фрагментарність професійної підготовки, надаючи їй комплексний, програмно-цільовий, цілісний характер. Технологізація ж професійної освіти забезпечує техніко-технологічні засоби реалізації гуманітарної за змістом освіти з метою підвищення її гуманістичного ефекту. Гуманітарно-технологічний розвиток є процесом соціокультурних, особистісних та професійних змін суб'єкта діяльності в часі, які узгоджуються зі змінами, що

визначають закономірності розвитку особистості, діяльності і всього суспільства [3, с. 109-110].

Акмеологічний підхід до аналізу поняття “технологія” дає змогу виділити в сучасній практиці й проаналізувати сутність чотирьох основних форм її прояву. Це технологія виробнича, технологія як наука, технологія як сторона суспільних відносин, технологія як спосіб (вид, момент) людської діяльності. Предмет вивчення цього феномену визначається рівнем дослідження (теоретичний, методологічний, прикладний), підходами (гносеологічний, онтологічний, структурно-функціональний, системний), принципами і методами пізнання різних наук (природничі, технічні, психологічні, соціологічні, педагогічні та ін.), спрямованістю (суспільні процеси, структури і відношення, людина, діяльність, освіта тощо) [1, с. 288].

Акмеологічні технології є інваріантними (використовуються в процесі всього освітнього маршруту), комбінаторними (узгоджуються з елементами інших методик), багатофункціональними (використовуються під час виконання різних рольових функцій в освітньому процесі), адаптивними (можливе їх пристосування до конкретних умов), прогностичними (підказують напрями пошуку в досягненні передбаченого результату) [8, с. 96].

Акмеологічна технологія – це проект певної акмеологічної системи, яка має досить складну структуру, що включає: суб’єкт і об’єкт у процесі їхньої взаємодії; цілі й завдання професійного розвитку особистості; зміст (сутність) розвитку і саморозвитку професіонала; модель професіонала, організаційні форми здійснення процесу розвитку особистості професіонала [4, с. 248]. “Технологічний аспект” впливає на уточнення базових акмеологічних категорій, зокрема професійна майстерність розглядається як володіння комплексом продуктивних психотехнологій і технологій професійної діяльності [2, с. 219]. У моногра-

фічному дослідженні, проведеному В. І. Дяченко та Г. Х. Яворською, визначено, що від здібностей залежить оволодіння курсантом знаннями, навичками та уміннями, формування в ньому майстерності. У свою чергу, вдосконалення майстерності позитивно впливає на розвиток здібностей (спостережливість, уява, комунікативність, експресивність тощо) в системі вищої професійної освіти системи Міністерства внутрішніх справ і є необхідним, визначальним фактором для її формування [5, с. 30-31].

Для акмеології правомірна постановка питання про дослідження технології як способу, виду, моменту людської діяльності. Технологія як вид діяльності володіє відносною самостійністю у всіх суспільних сферах, де вирішуються завдання оптимізації процесів виховання, освіти чи суспільних відносин. При цьому від технології як виду діяльності відрізняють “техніку” самої діяльності, а у ній – техніку індивідуальної (уміння, навички, майстерність, раціональні прийоми) та колективної (технічне розподілення праці, оптимальна її організація та управління) діяльності [1, с. 288-289].

З позицій акмеологічного підходу, для досягнення професійної самореалізації в майбутньому в курсанта в період підготовки до професійної діяльності мають бути сформовані чіткі знання про професіоналізм в специфіці обраної діяльності та про самого себе як особистість з чіткими прагненнями та цілями досягнення досконалості, професіоналізму та професійної самореалізації.

Навчати курсантів професійно сприймати простір системи правоохоронних органів уже під час підготовки до майбутньої діяльності, виокремлювати акмеологічні системи, за допомогою яких можна формувати становлення професіоналізму у процесі навчання – є призначенням акмеологічної технології. З огляду вищезазначених позицій, на нашу думку, одним з найефективніших методів форму-

вання особистісно-професійного зростання майбутніх правоохоронців є акмеологічні технології, в основі яких лежить акмеологічне знання.

Система інтенсивного навчання в рамках акмеологічних технологій являє поетапне сходження за рівнями застосування: впізнавання – відтворення – застосування – творчість [4, с. 250-258].

На першому, підготовчому етапі сходження до вершини-акме основними завданнями ми визначили ознайомлення курсантів з можливостями акмеології як науки, її категоріальним апаратом, надання знань про акмеологічні інваріанти структури професійної самореалізації (професійна самосвідомість, самооцінка, саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізація, професійна компетентність, професіонал, професійна майстерність), що, у свою чергу, забезпечуються сучасними формами та методами навчання (проблемні семінари, презентації, семінари-конференції, акмеологічні тренінги, інтерактивні технології навчання: “Коло ідей”, “Крісло автора”, “Технологія опрацювання дискусійних питань”, акмеологічне проектування), які сприяють ефективності формування готовності курсантів до акмеологічного зростання.

Під час набуття професіоналізму майбутні фахівці не лише опановують теоретичні знаннями і формують певні професійні уміння. Вони проходять певний акмеологічний тренінг, прогнозують і розробляють програму власного особистісного і професійного розвитку, виконуючи акмеологічний аналіз, створюючи власну акмеограму і розробляючи прогностичну динамічну модель свого “професійного Я” [4, с. 258].

Таким чином, акмеологічна технологія сприяє включенню в різні види навчально-пізнавальної діяльності, серед яких важливою є акмеологічна проектувальна діяльність, що дає початок новому руху, розвитку внутрішніх сил і спрямовує до професійного “акме” [8, с. 97]. Саме тому ефектив-

ною у досягненні особистісних та професійних вершин стане проектувальна діяльність курсантів на шляху до акмеологічного зростання, спроба спроектувати власний саморозвиток, визначити рівень оволодіння проектно-регуляційною функцією, зрозуміти власне ставлення до таких перетворень для дослідження названої парадигми та можливості передбачення подальшого розвитку особистості.

Акмеологічна технологія тісно пов'язана з акмеограмою, тобто індивідуальною траєкторією сходження до вершин професіоналізму. Акмеограма являє собою систему вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності та особистості фахівця.

Акмеограма відображає тільки рівень одиничного і потребує досить копіткої індивідуальної праці. Акмеограма завжди індивідуальна. Вона складає підставу для індивідуального особистісно-професійного розвитку. За змістом акмеограма – це індивідуальний “зріз” потенційного в суб'єкті праці, його можливостей, перспектив, оцінка компенсованих і некомпенсованих властивостей. Акмеограма висвітлює насамперед те, над чим слід працювати, щоб досягти високого рівня професіоналізму [4, с. 260-266].

В. М. Вакулєнко, у свою чергу, виділяє такі найважливіші умови, яких необхідно дотримуватися при складанні акмеограми:

1. Акмеограма повинна обов'язково включати цілі особистісно-професійного розвитку (кінцеві й проміжні).
2. В акмеографічному обстеженні варто застосовувати різні методи – тестування, експертні оцінки, опитування тощо. Особливу старанність у роботі варто виявляти під час опису характерологічних особливостей і моральних якостей особистості – помилки тут неприпустимі.
3. Акмеографічні описи можуть мати

різну форму – від якісно-строгих до кількісних, у тому числі даних безпосередніх вимірів і бальних оцінок. Результати акмеографічного опису доцільно представити у вигляді функціональної схеми чи таблиці.

4. За результатами акмеографічного обстеження варто особливо виділити:
 - динаміку зростання професійної майстерності;
 - “вузькі місця”, тобто умови й чинники, що заважають цьому зростанню;
 - особливості змін мотиваційної сфери;
 - динаміку особистісного розвитку й те, що цьому сприяє чи перешкоджає;
 - вид акмеологічних технологій, що доцільно застосовувати для особистісно-професійного розвитку.
5. Акмеографічний опис і акмеограма обов'язково мають містити індивідуальні рекомендації.
6. Розроблена акмеограма повинна стати базисом для моніторингу особистісно-професійного розвитку. Доцільно на ключових етапах розвитку складати нові акмеограми, щоб здійснювати порівняльний аналіз [4, с. 488-489].

У наведеній схемі представлені базові акмеологічні інваріанти професіоналізму. Кожен курсант може додати до власної акмеограми свої думки та спостереження.

Важливою характерною ознакою акмеограми є те, що загальні та професійні акмеологічні інваріанти кожен учасник ніби “приміряє” на себе, враховуючи власні індивідуально-типологічні особливості та якості, що вказують, у якому напрямі потрібно працювати над собою в майбутньому для досягнення професійної самореалізації. Індивідуальні акмеологічні інваріанти кожен учасник визначає для себе сам та має змогу додавати туди всі характеристики, які властиві саме його особистості. У свою чергу, під-

система “саморозвиток” визначається лише на основі анкетування та тестування, адже рівень самооцінки, здатність до проектування самовдосконалення, творчий потенціал, професійну самосвідомість та самоактуалізацію самостійно, без зазначених прийомів, визначити неможливо. На думку В. М. Гладкової та С. Д. Пожарського, індивідуальний модуль і складає підставу для прогнозування траєкторії саморозвитку і проектування авторської програми самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції та самоконтролю [4, с. 269].

Створення індивідуальної акмеограми передбачає визначення курсантом рівня розвитку власної самоактуалізації, адже самоактуалізована особистість завжди прагне до саморозвитку та самовдосконалення, що є основою акмеологічного підходу до розвитку професіоналізму.

На завершення наведемо модель самовдосконалення через зіставлення образів “Я-реальне” з “Я-ідеальне”, що можуть здійснювати вплив (сприятливий чи не сприятливий) у процесі здійснення професійної діяльності та через які можливе професійне самовдосконалення, саморозвиток, самоактуалізація та творче професійне зростання.

На думку російських дослідників А. О. Деркача, О. В. Москаленко, В. О. Пятіна, О. В. Селезньової, в особистісному аспекті уявлення про ідеальне “Я” мають більш чітку ієрархію мотивів, ніж “Я-реальне”. Хоча в “Я-реальне” і присутні особистісні мотиви, вони не об'єднані у смисловий блок і не є змістовим внутрішнім конструктом, що регулює поведінку [7, с. 103]. “Я-професійне реальне” включає: рівень професійної компетентності (знання, навички, вміння, психологічні якості, управлінські позиції, акмеологічні інваріанти), здібності, рівень розвитку здатності до самовдосконалення.

Структуру “Я-професійне ідеальне” складають: творчий професійний

світогляд, стійка мотиваційна стратегія професіоналізації як фахівця, продуктивна технологія самовдосконалення, активний оптимальний робочий стан. Показниками самовдосконалення є: інтерес до пізнання “Я-ідеальне”, мотивація самовдосконалення, прагнення розвитку та успіху, творчість та наполегливість у досягненні мети, рівень претензій, адекватність самооцінки [4, с. 276]. Зміст “Я-ідеального” був би оптимальнішим, якби фактор, що свідчить про наявність особистісного конструкта, займав домінуюче положення в ієрархії мотиваційної сфери [7, с. 103].

Маючи акмеограму за підставу для розробки динамічної моделі власного “професійного Я”, людина прогнозує свій професійний розвиток, матеріалізуючи власні прагнення в авторській системі професійної діяльності, але не лише процес саморозвитку, самовдосконалювання, самокорекції та самоорганізації є самоціллю для майбутнього фахівця. Оволодівши цією технологією, він стає прикладом для наслідування [4, с. 260-279].

Таким чином, сьогодні зміст освіти як педагогічно адаптована соціальна практика розглядається виключно в аспекті соціального досвіду та має бути наближеною до його структури:

- досвід пізнавальної діяльності, що проектується у вигляді кінцевого результату – певної системи наукових знань;
- досвід реалізації визнаних способів діяльності, що віддзеркалюють уміння і навички діяти за зразком;
- досвід творчої діяльності, який про-

стежується у вигляді вміння особистості приймати оптимальне рішення у проблемних ситуаціях;

- досвід емоційно-ціннісних відносин, ставлень, що проектується у формі ціннісних орієнтацій [7, с. 20].

У процесі навчальної роботи з курсантами було відзначено позитивні зміни в здатності формування акмеологічного зростання, але надзвичайно важливим є продовження курсантами роботи над собою, власними здібностями, що сприятиме їхній самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Висновки. З окреслених вище позицій ми можемо зробити висновок, що проектування власного акмеологічного зростання є, насамперед, творчим завданням, а тому без творчого, креативного підходу до майбутньої професійної діяльності, а отже, до пізнання власної особистості, неможливо з ним впоратися на належному рівні та з перспективою на подальший саморозвиток. Допомогти майбутньому спеціалісту опанувати методикою розвитку творчого потенціалу, креативного самовдосконалення можуть спеціальні навчальні спецкурси з акмеології та система акмеологічних тренінгів саморозвитку.

Таким чином, динаміка формування готовності до особистісно-професійного розвитку на основі акмеологічної технології дає змогу визначити, що позитивний ефект досягається за рахунок оптимального поєднання теоретичних та практичних засад акмеології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеологические основы профессионального самосознания личности : учеб. пособие / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, В. А. Пятин, Е. В. Селезнева. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
2. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М.

- Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
3. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта : монографія / О. В. Варфоломеева. – К. : ГП "Информ.-аналит. агенство", 2008. – 383 с.
 4. Гладкова В. М. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий світ – 2000, 2007. – 320 с.
 5. Дяченко В. І. Професійна усталеність майбутніх співробітників міліції як складова їхньої соціально-професійної зрілості : монографія / В. І. Дяченко, Г. Х. Яворська. – Одеса : НДРВВПУПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 157 с.
 6. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / Н. В. Кічук (наук. ред., упоряд., авт.) // Півден. наук. центр АПН України ; Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
 7. Старовойтенко Н. В. Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищій школі / Н. В. Старовойтенко // Гуманіт. вісник : всеукр. зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України ; Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси : ЧДТУ, 2009. – № 13. – Вип. 1. – 131 с. – (Серія: Педагогічні науки).
 8. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шапаренко Х. А. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 234 с.

МАНЬКО В.М.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри професійної
психології та педагогіки
Національної академії Служби
безпеки України, м. Київ
ФЕДОРИНА Т.П.,
кандидат педагогічних
наук, доцент кафедри
загальнотехнічних дисциплін
Ніжинського агротехнічного
інституту Національного
університету біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

У статті обґрунтовуються основні шляхи формування потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: мотиваційна сфера, навчально-професійна діяльність, проблемне навчання.

В статье обосновываются основные пути формирования потребностно-мотивационной сферы студентов-аграрников с целью повышения эффективности учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: мотивационная сфера, учебно-профессиональная деятельность, проблемное обучение.

The article deals with the main ways of creating a need and motivational sphere of agrarian students to improve teaching and learning activities.

Key words: motivational sphere, educational and professional activity, problem educating.

Постановка проблеми.

1. Традиційна педагогічна технологія підготовки студентів-аграрників недостатньо формує професійну спрямованість майбутнього

фахівця, не сприяє створенню атмосфери систематичної роботи студентів щодо формування та закріплення практичних умінь та навичок. Результати аналізу діяльності на виробництві

© Манько В.М., Федорина Т.П., 2012

студентів-практикантів і випускників механіко-технологічних факультетів свідчать, що вони володіють знаннями сучасної техніки і передової технології, наукової організації праці, економіки і управління, проте недостатньо підготовлені до реальної практичної діяльності. Молоді спеціалісти не готові до раціонального планування і організації технологічних процесів, аналізу виробничих ситуацій і прийняття ефективних рішень, не володіють в достатній мірі творчим підходом до вирішення традиційних професійних завдань, не мають досвіду встановлення ділових стосунків і відповідно не можуть забезпечити плідну роботу та взаємодію між членами трудового колективу. Все це ускладнює процес їх адаптації на виробництві, загострює проблеми професійного і соціального становлення особистості.

У зв'язку з цим зростає актуальність проблем, пов'язаних з розробкою, вивченням і використанням методів впливу, спрямованих на формування особистісного смислу навчальної діяльності – однієї з внутрішніх умов продуктивності, яка визначає відношення студентів до навчання. А це висуває на розгляд питання про необхідність вивчення мотивів діяльності студентів вищих аграрних навчальних закладів, а також можливостей і умов, які сприяють цілеспрямованому формуванню мотиваційної основи навчально-професійної діяльності.

2. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та педагогічної практики.

Проблема мотивації людської діяльності в сучасній психології вивчалась достатньо глибоко і насамперед за все за такими основними напрямками як теоретично-інстинктивне, теоретично-особистісне (лінії психології особистості, когнітивної психології і психології мотивації), а також в рамках теоретично-асоціативного напрямку (лінії психології наuczіння і психології активації) [16].

Цією проблемою займалися такі вчені як О.М.Леонтьєв [10], С.Л.Рубінштейн [15], Л.І.Божович [3], С.Г.Москвичов, В.Г.Асєєв [2], А.Г.Здравомислов, В.І.Ковальов [9], В.К.Вілонас, Є.П.Ільїн, І.А.Васильєв, С.С.Занюк [8], Л.П.Червінська, D.E.Super [18] та інші. Особливості мотивації навчання учнів середньої школи розглянуті у працях А.К.Маркової [12], В.І.Чиркова [17], учнів професійно-технічних училищ – О.С.Гребенюка [6], студентів вищих навчальних закладів – В.І.Ковальова [9], Ю.М.Орлова [13], А.К.Дусавицького [7], П.Г.Лузана [11], Б.С.Волкова [5], Р.С.Вайсмана, В.Г.Айштейна [1] та інших.

Що ж собою представляє поняття “мотивація”? На думку Л.І.Божович суть мотивації зводиться до сукупності мотивів, які визначають дану діяльність [3]. Близьке до цього і визначення К.К.Платонова [14]: “Мотивація – сукупність стійких мотивів, яка визначається спрямованістю особистості, її ціннісною орієнтацією і визначає її діяльність”. С.Л.Рубінштейн під мотивацією розумів ієрархічну організацію всієї системи спонукань [15]. Більшість авторів відмічає, як справедливо зауважує А.К.Маркова, що мотивація є багатомірним утворенням і включає в себе такі багатомірні компоненти як окремі мотиви, потреби, цілі і наміри, інтереси, ідеали і ціннісні орієнтації, емоції і афекти [12]. З нашої точки зору, ідеали і ціннісні орієнтації не входять в мотиваційну сферу, а визначають в цілому спрямованість особистості. Емоції і афекти також не можуть бути мотивами, так як вони завжди пов'язані із задоволенням, насолодою чи стражданням. Від цього буде залежати характер реакції, але не цілеспрямовані дії людини.

Багатьма дослідниками (С.Л.Рубінштейн, Л.І.Божович, В.С.Мерлін та ін.) мотивація трактується як властивість, компонент, якість особистості. Це стрижень особистості, який визначає цілісність людини, її активність.

Розглядаючи проблему мотивації діяльності, яка проявляється у вибіркового відношенні людини до діяльності і її результатів, слід відзначити тісне переплетення понять “мотив”, “потреба” і “мета” між собою.

Загальновідомо, що джерелом активності людини є потреби, спонукачем діяльності служать мотиви, рівень їх розвитку визначає соціальну значимість діяльності. Але окрім функції спонукання і спрямування діяльності мотив виконує також смислотвірну функцію, надаючи певний особистісний смисл цілям, структурним одиницям діяльності, а також обставинам, які сприяють чи перешкоджають реалізації мотиву. Формою вияву спонукальної, спрямовуючої та смислотвірної функцій є інтерес особистості до діяльності.

Необхідно відзначити, що одній потребі можуть відповідати декілька мотивів. Важливо підкреслити також те, що мотив – це не просто спонукання, а, як правило, усвідомлене спонукання. Для педагогіки це положення важливо тим, що процес формування мотивації повинен бути направлений не просто на збудження потреб, а на те, щоб дані потреби усвідомлювались студентами.

Мотиви не тільки детермінують діяльність, але і формуються, розвиваються в ній. Механізм цього процесу пояснюється загальновідомим фактом існування певних відношень між мотивом і метою діяльності. Це описаний О.М.Леонтьєвим механізм зсуву мотивів на мету діяльності [10].

Мотиви і мета, коли мова йде про діяльність, а не про дії, що їх реалізують, можуть мінятися місцями. Мета, яка спочатку не мала для особистості спонукальної сили, може набути її і стати мотивом. При цьому можна говорити про вирішальну роль мети і задач по відношенню до мотиву. З іншого боку, в міру усвідомлення мотивів може відбуватися зміщення (зсув) їх на усвідомлену мету, підпорядкування мотивів певній логіці задач.

Механізм усвідомлення мотивів робить психологічно зрозумілим процес виникнення, розвитку і зміни потреб. “Народження нових, вищих мотивів і формування відповідно до них специфічно людських потреб, - заключає О.М.Леонтьєв, - представляє собою дуже складний процес. Цей процес відбувається у формі зсуву мотивів на мету і їх усвідомлення”.

Уміння ставити цілі діяльності, прагнення до досягнення поставленої мети є суттєвими характеристиками не тільки вольової, але і мотиваційної сфер. Оцінка і вибір мети, які здійснює особистість, залежать від процесів мотивації і динаміки її зміни. Значимість мотивів проявляється їх впливом на формування і оцінку цілей.

Таким чином, більшість дослідників в поняття мотивації включають сукупність усвідомлених спонукань, до яких входять потреби, мотиви і цілі. Вони, в свою чергу, пов'язані з ціннісними орієнтаціями, ідеалами, почуттями, емоціями.

Одним із основоположних моментів мотиваційної концепції є признание полімотивованості діяльності, відповідно до якої будь-яка діяльність спонукається не одним, а декількома різними мотивами. Серед них є домінуючі, провідні, які очолюють ієрархічну структуру мотиваційної сфери особистості і визначають спрямованість діяльності, її результати.

Механізм формування мотивації “знизу – вверх” [2] полягає в тому, що педагогічні впливи в умовах навчально-професійної діяльності вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активізації поступово зміцнюються і переходять в більш стійкі мотиваційні стани і властивості особистості. Успіх викладача у формуванні мотиваційної сфери в цьому випадку залежить у великій мірі від його уміння збудити певні, адекватні і необхідні для даного виду мотиваційні стани, від його уміння підтримувати їх на протязі всього заняття і закріпити їх як результат спе-

ціально організованої діяльності.

При формуванні мотиваційної сфери студентів проблема полягає в тому, як вирішити протиріччя між вихідним рівнем мотивації і рівнем, який необхідний для здійснення навчально-професійної діяльності в кожному конкретному випадку? Це протиріччя є рушійною силою процесу формування мотивації. Його вирішення веде, з одного боку, до удосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих аграрних навчальних закладах, а з іншого боку, це удосконалення обумовлює розвиток мотиваційної сфери студента. Основний напрямок удосконалення процесу навчання полягає в створенні на лекціях і лабораторно-практичних заняттях проблемних ситуацій, в пред'явленні студентам при виконанні курсового і дипломного проектування життєво важливих завдань, що пов'язані з вирішенням актуальних виробничих і науково-технічних проблем, організації значимих видів діяльності.

У вирішенні цього протиріччя певну роль відіграє і інший механізм формування мотивації – “зверху – вниз” [2]. Суть його полягає у пред'явленні студентам еталонів спонукань, цілей: ідеалів, змісту спрямованості особистості, які повинні сформуватися у них і які вони повинні поступово перетворити із зовнішньо зрозумілих у внутрішньо прийняті і реально діючі.

Велике значення для цього механізму набувають особистісні характеристики викладача. Саме викладач, подаючи особистий приклад студенту своїм творчим відношенням до роботи, широкою ерудованістю, високою працездатністю, активною пізнавальною діяльністю, любов'ю і відданим служінням науці, що пов'язується з високою педагогічною культурою, може активно сприяти перебудові мотивів навчально-професійної діяльності студента, його ціннісній переорієнтації в потрібному напрямку, формуванню у студента установки на усвідомлений розвиток у собі соціально цінних

властивостей.

Ці два механізми формування мотиваційної сфери особистості є однаково важливими і взаємодоповнюючими один одного.

3. Мета та завдання дослідження.

Мета даної статті – наукове обґрунтування основних шляхів формування потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників.

Оскільки інтегральною характеристикою ефективності навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах є академічна успішність студентів і результати навчальної діяльності – основний показник загальної і професійної підготовки майбутнього спеціаліста, то ми поставили перед собою завдання вивчення мотивів діяльності студентів з високою успішністю (вище 4,5 бали).

4. Виклад основного матеріалу та результати дослідження.

Частіше за все про мотиви судять на основі самозвіту особистості, застосовуючи при цьому різного роду опитування. Питальник повинен бути сконструйований так, щоб охоплювати конкретний набір потреб, які лежать в основі навчально-професійної діяльності студентів і відображати точку зору особистості на структуру мотивів. Тому вони передбачають можливість ранжування мотивів, тобто розміщення їх в певному порядку відповідно важливості мотиву для особистості.

З метою складання запитальника для опитування нами були використані результати контент-аналізу творів на тему “Яким я уявляю собі спеціаліста (професіонала) своєї професії?” та результати особистих співбесід із студентами. Була розроблена також спеціальна анкета “Студент і навчально-професійна діяльність в університеті”. В опитуванні були задіяні студенти 3 та 4 курсів механіко-технологічного факультету Національного університету біоресурсів та природокористу-

Таблиця. Мотиваційна сфера студентів з високою успішністю

Усвідомлені мотиви	3 курс		4 курс		Всього	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Вибору професії:						
- професія подобається	27	87,1	33	86,8	60	87,0
- за порадою батьків, друзів	15	48,4	8	21,1	23	33,3
Навчально-професійної діяльності:						
- знання	28	90,3	36	94,7	64	92,8
- вища освіта	28	90,3	32	84,2	60	87,0
- професія	22	71,0	23	60,5	55	79,7
Участь в науково-дослідній роботі:	19	61,3	28	73,7	47	68,1
Вибір завдання на самостійну роботу:						
- продуктивне	17	54,8	22	57,9	39	56,5
- репродуктивне	16	51,6	19	50,0	35	50,7
В середньому за тиждень пропускають:						
- жодної пари	6	19,4	11	28,9	17	24,6
- 1 пару	9	29,0	15	39,5	24	34,8
- 2 пари	6	19,4	5	13,2	11	15,9
- 3 і більше пар	4	12,9	6	15,8	10	14,5
Всього	31		38		69	

вання України з високою успішністю. В таблиці подана структура мотиваційної сфери студентів цієї категорії.

Як показує аналіз таблиці, 87 % студентів відзначають, що професія інженера-механіка сільськогосподарського виробництва дуже подобається і викликає стійкий інтерес, більшість з них мріяли про неї з дитинства. На перше місце серед усвідомлених мотивів, що спонукають їх до навчання, було поставлено знання, тобто ця категорія студентів більш високо оцінює силу науково-пізнавальних мотивів. Це ще раз підтверджує положення про те, що мотиви, які безпосередньо пов'язані з процесом пізнання і активізують навчально-професійну діяльність, є найбільш значимими для цієї діяльності.

Отже, можна зробити висновок про високу результативність такої структури мотиваційної сфери навчально-професійної діяльності студентів, коли науково-пізнавальні мотиви за-

ймають в ній домінуюче положення. Крім того, для студентів з високою успішністю навчання характерною ознакою є більш активна участь в суспільному житті університету, зокрема, 68 % з них приймають участь в науково-дослідній роботі: проводять наукові дослідження, готують доповіді і виступають з ними на щорічних студентських наукових конференціях, приймають участь в предметних олімпіадах тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власні дослідження свідчать, що для формування розвинутої професійно-пізнавальної потреби та забезпечення усвідомленої мотивації на всіх етапах реалізації навчально-професійної діяльності студентів важлива роль належить проблемному навчанню.

В навчально-професійній діяльності, що організована на основі принципів проблемного навчання, має місце

діалектичний процес взаємодії і просування вперед потреб і здібностей особистості. Професійний інтерес, як умова розгортання діяльності, разом з тим сам формується в діяльності (узагальнюючись, роблячись стійким). Результат навчально-професійної діяльності носить двоякий характер: формується і здатність до професійного мислення, і потреба в професійних (спеціальних) знаннях, які дають спеціальні та профілюючі дисципліни.

Проблемне навчання – це спосіб навчання, який адекватний суті навчально-професійної діяльності. Будь-який інший спосіб навчання, який не включає етапи усвідомлення проблеми, прийняття її як суб'єктивної задачі, самостійного пошуку вирішення проблеми з висунуттям відповідних гіпотез, перевірка їх життєздатності та правильності, не відповідає смислу навчально-професійної діяльності. Теоретичні положення, які подаються студентам в готовому вигляді, не можуть бути стимулом в навчально-професійній діяльності.

Наприклад, якщо у студента є інтерес до професійної діяльності (до машин та обладнання, до технологічних та виробничих процесів, до способів діяльності тощо), то передача цих знань в готовому вигляді на лекції не має для нього смислу. Запропоновані варіанти, рішення сприймаються ним як нав'язані зовні, бо потреба в професійних знаннях вимагає самостійного осмислення проблеми, в рамках якої можуть бути оцінені запропоновані рішення. Виникає почуття незадоволеності, яке часто проявляється у невідвідуванні лекцій або у відмові працювати на них. Студент, що має сформовану потребу в професійних знаннях, прагне самостійно розібратись в проблемі, але вже за межами навчального процесу.

Якщо ж у студента відсутній інтерес до професійної діяльності, то подавання знань в готовому вигляді приведе до формального їх засвоєння (заучування напам'ять). Це не спонукає

студента до подальшого поповнення знань в даній професійній галузі, він обмежиться конспектом при підготовці до заліків, екзаменів. Сама ж професійна проблема залишається для нього незрозумілою, непотрібною (*"terra incognita"*).

І перший, і другий випадок не сприяє ні засвоєнню відповідних професійних знань, ні розвитку науково-професійного мислення. Так як при цьому активізуються мотиви, що безпосередньо не пов'язані із змістом навчально-професійної діяльності, то засвоєння професійних знань є неповним або спотвореним. Воно спирається на короткочасну, а не довготривалу пам'ять, бо мета, яку ставить перед собою студент, не є засвоєння матеріалу, а вона зміщується на вирішення нав'язаної зовні конкретної задачі: здача заліку, екзамену, курсового проекту.

Справжня навчально-професійна діяльність, основним способом реалізації якої є проблемне навчання, – це діяльність спілкування викладача і студента. Смысл цієї діяльності для викладача – не в передаванні певних професійних знань, а в організації власної діяльності студентів з осмисленням проблеми і знаходженням способів її вирішення. При цьому слід відмітити, що проблемне навчання вимагає свого подальшого вдосконалення, особливо на лекціях.

Головний результат такої діяльності – розвиток професійно-пізнавальної потреби і професійного мислення студентів, побічний – повноцінне засвоєння професійних знань, тобто не тільки їх знання, але і усвідомлені уміння використовувати для вирішення конкретних професійних завдань.

Як показали результати дослідження мотиваційної сфери студентів, велика роль в якій відводиться професійно-пізнавальному мотивам, повинна бути достатньо розвинутою і соціальна спрямованість особистості, що проявляється у високій значущості мотивів загально-соціальних. Таке від-

ношення студента до навчально-професійної діяльності викликає почуття відповідальності і обов'язку перед колективом, сприяє реалізації його творчих можливостей. Оптимальним варіантом сформованості мотиваційної сфери особистості є досягнення такого співвідношення між групами мотивів, яке сприяє росту ефективності навчально-професійної діяльності.

Вивчення та аналіз діяльності студентів в експерименті дозволили виявити значимі для успішної навчально-професійної діяльності компоненти особистості (структуру мотиваційної сфери) і у відповідності до цього зробити такі висновки.

5. Висновки та перспективи подальших розвідок.

У проведеному дослідженні був виявлений певний взаємозв'язок між результативністю навчально-професійної діяльності і рівнем сформованості її мотиваційної основи, який виражається у відношенні особистості до виконуваної діяльності. Вчинки людини, її діяльність є продуктом не тільки соціальних умов, але великою мірою залежать від відношення особистості до способів навчально-професійної діяльності і її результатів. Тому аналіз мотиваційної сфери особистості є необхідним аспектом у вивченні процесів формування та розвитку особистості.

На основі структурно-динамічної природи мотиваційної основи діяльності можна виділити домінуючі, провідні (основні) мотиви. Для навчально-професійної діяльності – це науково-пізнавальні, професійні, соціальні. Виконуючи спонукальну функцію,

кожний мотив займає певне місце в ієрархії мотивів. З метою успішного виконання цієї діяльності особливо важлива наявність сильних (провідних) науково-пізнавальних мотивів. Аналіз ролі науково-пізнавальних мотивів у пізнанні дозволяє зробити висновок, що коли пізнавальний мотив стійкий і сильний, до того ж підкріплюється ще професійною спрямованістю, то особистість не потребує різноманітних зовнішніх стимулів і спостерігається достатньо високий рівень самостійності студента в навчально-професійній діяльності.

Формування і розвиток мотиваційної сфери особистості відбувається через систему суспільних стосунків (науково-дослідна та інша суспільна діяльність). Цей процес здійснюється також і в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. При цьому важливу роль відіграє узгоджене застосування в навчальному процесі двох механізмів формування мотиваційної сфери особистості студента – “знизу – вгору” і “зверху – вниз”.

Постійна увага до мотиваційної основи навчально-професійної діяльності: створення оптимальних умов діяльності, опора на професійно-пізнавальний інтерес, актуалізація соціально-цінних мотивів – відкриває можливість значного покращення якості підготовки фахівців-аграрників під час вивчення спеціальних дисциплін та цілеспрямованого впливу на формування особистості в цілому.

В подальшому плануємо вивчити і проаналізувати потребо-мотиваційну сферу студентів з низькою навчальною успішністю та тих, які погано відвідують заняття.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Айштейн В.Г. Мотивирующие факторы в подготовке инженеров // Высшее образование в России. – 1993. – N 2. – С. 96-98.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995.-209 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 285 с.
5. Волков Б.С. К вопросу о развитии мотивов учебной деятельности студентов // Мотивы учебной и общественно-полезной деятельности школьников и студентов. – М.: Московский обл. пед. ин-т им. Н.К.Крупской, 1980. – С. 102-109.
6. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с.
7. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учебное пособие. – Харьков: Харьковский гос. ун-т, 1987. – 54 с.
8. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх: Навчальний посібник. – Луцьк: Ред.-вид. відділ Волинського держ. ун-ту ім. Л.Українки, 1998. – 124 с.
9. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Лузан П.Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів. – К.: Національний аграрний ун-т, 2004. – 272 с.
12. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
13. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1986. – 33 с.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
17. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности: Учебное пособие. – Ярославль: Ярославский ун-т, 1991. – 51 с.
18. Super D.E. Veration development. – N.Y.: Van Nostrand, 1957.– 187 p.

МЕДВЕДОВСЬКА Т.П.,
кандидат педагогічних наук,
заступник директора
Міжгалузевого інституту
безперервної освіти (МІБО)
Державного вищого навчального
закладу «Національний гірничий
університет»

ІННОВАЦІЙНА ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Проаналізовано можливі шляхи активізації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах інноваційної лекції з використанням новітніх засобів навчання та з врахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Ключові слова: самостійна робота, інновація, інноваційна лекція, якість підготовки фахівців.

Проанализированы возможные пути активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений в условиях инновационной лекции с использованием новейших средств обучения и с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, инновация, инновационная лекция, качество подготовки специалистов.

The possible ways of enhancing independent work of students in higher education institutions in terms of innovation lectures using the latest learning tools and taking into account the individual characteristics of students are analyzed.

Key words: independent work, innovation, innovation lecture, quality training of specialists.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Проблема організації самостійної роботи студентів є однією з актуальних у сучасній педагогіці, оскільки в період навчання у ВНЗ формуються уміння

самостійної професійної діяльності й основи самоосвіти, закладаються основи професіоналізму. Самостійна робота студентів виступає як один із засобів розвитку пізнавальної самостійності та професійної компетентності майбутніх фахівців. Тому важливо, щоб студенти у процесі навчання усвідомили, що будь-які знання можуть вважатися справжнім надбанням особистості лише у випадку, якщо вони стали об'єктом власної діяльності.

Збільшення частки самостійної роботи студентів, покликане розширити можливості для вибору власної освітньої траєкторії студентами, вимагає модернізації навчально-виховного процесу, удосконалення навчально-методичного забезпечення. У зв'язку з цим потребує вирішення проблема переосмислення та корекції форм, видів і засобів самостійної діяльності студентів і пошуку інноваційних технологій її організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У сучасній педагогічній літературі досить широко висвітлене питання щодо використання лекції як методу навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Бондарь, В. Галузинський, М. Євтух та ін.), місце лекції в межах дидактичного модуля (І. Бабин, Г. Мирська та ін.), педагогічній творчості викладання під час проведення та підготовки до лекції (С. Сисоєва), поєднання лекції з новими педагогічними технологіями (О. Євдокимов, О. Литвин, О. Пехота, П. Підкасистий, Ф. Янушкевич та ін.), але аспект комплексного запровадження інновацій в межах лекції залишається ще не вивченим.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Основною метою статті є розгляд можливих шляхів активізації самостійної роботи студентів в умовах інноваційної лекції з використанням новітніх засобів навчання та з врахуванням індивідуальних особливостей студентів і, зокрема

їхнього рівня пізнавальної самостійності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. На думку З. Абасова, інновація – це «...процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень» [1, с. 57]. В. Волкова зазначає, що «...інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» [2, с. 403]. Впевнені, що необхідно використовувати нововведення у навчальному процесі ВНЗ, зокрема у різних формах проведення занять, особливо лекційних. Вважаємо лекцію інноваційною, якщо активізується самостійна робота з метою розвитку пізнавальної самостійності студентів як у процесі підготовки до такої лекції, так і під час її проведення, й, окрім того, використовуються новітні інформаційні засоби навчання.

У процесі підготовки до лекції студент має опрацювати попередню лекцію за конспектом, опрацювати рекомендовану літературу. На початку кожної лекції можна кілька хвилин відвести на опитування студентів за матеріалами попередньої лекції та за матеріалами додаткової літератури. Студентам, які дали правильні відповіді, нарахувати бали, а з тих студентів, які не відповіли – зняти. Це дає можливість не лише з'ясувати готовність студентів до заняття, але й провести актуалізацію їх знань, налаштувати на роботу впродовж лекції, привчити систематично готуватися до лекції. Для кращого засвоєння матеріалу, як окремої лекції, так і систематизації всього курсу, студентам можна рекомендувати після лекції виготовити опорні сигнали й конспекти. Також можна пропонувати студентам написати власний варіант цілої лекції або її фрагмента, підготувати презентацію.

Навчання під час лекції припускає активну розумову діяльність, у ході якої студенти повинні сприймати інформацію; сортувати її, не втрачаю-

чи логіки міркування; погоджувати її з раніше пройденим матеріалом; розуміти; запам'ятовувати; записувати під час пояснення формулювання, графіки, висновки. З розвитком комп'ютерних технологій, зростанням кількості паперових та електронних підручників, навчальних посібників потреба в традиційній лекції та її конспектуванні зникає, оскільки студенту не цікаво слухати та конспектувати на лекції те, що він може прочитати у підручнику чи в Інтернеті. Тому необхідно змінювати традиційні підходи до читання лекції, шукати шляхи активізації самостійної діяльності студентів.

Ефективність лекцій значно зростає за умови попередньої підготовки до неї студентів. Прикладом такої лекції є лекція-конференція, на якій окремі студенти розкривають по черзі пункти лекції. Така лекція вимагає ретельної попередньої підготовки: студенти добирають потрібну літературу, інформацію, опрацьовують її, консультуються з викладачем з приводу змісту своїх виступів. Для того, щоб студенти адекватно сприймали інформацію від своїх однокурсників, до лекцій-конференцій їх слід готувати поступово, зокрема спочатку на кожній лекції, яку читає викладач, надавати можливість окремим студентам виступити з повідомленням, яке доповнює лекцію. Далі одне з питань плану лекції може розкрити окремий студент.

Лекції-конференції є особливо актуальними, оскільки вони сприяють підвищенню мотивації студентів до самостійної роботи за рахунок її наближення до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Такі заняття сприяють розвитку пізнавальної самостійності та професійної компетентності студентів. Але недоліком таких лекцій є те, що не усі студенти активно працюють як на етапі підготовки, так і на етапі проведення такої лекції.

Усунути ці недоліки можна в умовах інноваційної лекції, у процесі якої викладач організовує обговорення питань, які виникли у студентів під час

підготовки до заняття. Розглянемо етапи самостійної роботи, яку здійснюють студенти в умовах підготовки до такої лекції та під час неї.

На першому етапі студент знайомиться на сайті факультету з темою лекції, її планом, змістом, переліком основної та додаткової літератури; опрацьовує матеріали лекції та додаткову літературу; з'ясовує для себе важкі, незрозумілі питання, або ті питання, які найбільш зацікавили; добирає запитання, на які хоче почути від лектора відповіді та відправляє їх викладачеві електронною поштою. За бажанням бере участь в обговоренні з однокурсниками питань лекції в мережі Інтернет за допомогою електронної пошти або телеконференції.

Зрозуміло, що для забезпечення ефективності самостійної роботи усіх студентів на етапі підготовки до лекції її необхідно контролювати. Студенти з високим рівнем розвитку пізнавальної самостійності не потребують контролю з боку викладача, а здійснюють самоконтроль за своєю діяльністю. Але у більшості студентів рівень пізнавальної самостійності не високий. Вони потребують систематичного контролю за самостійною роботою. Очевидно, що без комп'ютерних технологій викладач не в змозі перевірити готовність усіх студентів до лекції. Тому до кожної лекції мають бути розроблені тести, які розміщені на сайті факультету. Завданням цих тестів є з'ясувати, чи опрацювали належним чином студенти лекцію та додаткову літературу. Кожен студент проходить ці тести і його результати заносяться до електронного журналу, за яким викладач відслідковує готовність студентів до заняття.

Отже, на другому етапі підготовки до лекції студент проходить комп'ютерне тестування для того, щоб з'ясувати свій рівень засвоєння основних понять і положень лекції. У разі необхідності (оцінка за тест негативна, або не задовольняє студента) продовжує роботу над матеріалами лекції та

повторно проходить тестування.

На етапі підготовки до лекції викладач не лише контролює самостійну роботу студентів, а й консультує їх як з приводу організації самостійної роботи, так і за матеріалами лекції. Студентам із низьким рівнем самостійності важко самотужки опрацювати матеріали лекції, організувати себе. Тому на консультації такі студенти опрацьовують лекцію під керівництвом викладача, який допомагає їм побачити головне, істотне; з'ясувати важкі для розуміння місця; проаналізувати вивчений матеріал, виготовити опорний конспект; з'ясувати причини помилок, які вони допустили у процесі тестування.

Студентів із середнім рівнем пізнавальної самостійності викладач консультує за питаннями, які викликали у них труднощі під час опрацювання матеріалів лекції та організовує їх роботу над додатковою літературою. Студентам з достатнім і високим рівнем пізнавальної самостійності консультації відвідувати не обов'язково. Вони можуть питання, які хочуть з'ясувати на лекції, відправити викладачеві електронною поштою. Студенти за бажанням також можуть підготувати виступи за матеріалами додаткової літератури, які доповнюють лекцію. Зміст свого виступу вони заздалегідь можуть узгодити з викладачем на консультації, або за допомогою мережі Інтернет.

В умовах інноваційної лекції процес підготовки до неї викладача теж відрізняється порівняно з традиційною. Лектор консультує студентів, відслідковує та аналізує результати їхнього тестування, переглядає питання, які надійшли від студентів. За результатами такої підготовчої роботи він коректує зміст наступної лекції, планує форму її проведення. Під час самої лекції викладач організовує активне обговорення студентами питань лекції, надає можливість їм виступити з доповненнями, поділитися цікавою інформацією, знайденою під час підготовки до лекції.

Очевидно, що інноваційна лекція має певні переваги порівняно з традиційною. Насамперед, студенти мають можливість брати активну участь в обговоренні питань лекції, оскільки, по-перше, орієнтуються в матеріалі лекції завдяки своїй попередній підготовці, по-друге, у зв'язку з тим, що конспект лекції вони не пишуть, а лише доповнюють, то тривожність з приводу того, що вони можуть щось пропустити, не встигнути записати у них зникає, вони можуть зосередитись на інформації, яку подає викладач, та краще її зрозуміти, ставити питання, відповіді на які хочуть почути від викладача або однокурсників. Окрім цього, студенти стають співавторами лекції, оскільки ще під час підготовки ставлять викладачеві запитання, відповіді на які хочуть почути під час заняття.

Висновки і перспективи подальших розробок у напрямку дослідження. Однією з умов підвищення якості підготовки фахівців є ефективне використання можливостей самостійної роботи студентів як впродовж занять, так й у процесі підготовки до них. Це можна зробити, зокрема за допомогою інноваційних лекцій, на яких студенти не лише дізнаються щось нове, а уточнюють, розширюють, узагальнюють, систематизують знання, які здобули самостійно.

Лекції дійсно набувають діалогічного характеру, студенти змінюють позицію з пасивних слухачів лекцій на їх співавторів. Таким чином, зростає рівень засвоєння навчальної інформації студентів та їх впевненість у своїх силах, розвиваються мотивація і навички самостійної пізнавальної діяльності. Окрім того, за умови ретельної попередньої підготовки до лекції студент критично сприймає почуту на занятті інформацію, аналізує її та порівнює з тією, яку освоїв самотужки. Очевидно, що це сприяє розумовому розвитку майбутнього фахівця.

Вважаємо, що самостійна робота студентів є одним із провідних засобів

розвитку пізнавальної самостійності студентів. Тому активізація самостійної роботи студентів в умовах інноваційної лекції сприяє розвитку їхньої пізнавальної самостійності.

Визначаючи перспективи подальших досліджень інноваційних проце-

сів у професійній підготовці фахівців варто розглянути прийоми підвищення ефективності самостійної роботи студентів під час підготовки та проведення практичних занять, зокрема з фахових дисциплін, із використанням новітніх технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов, З.А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности [Текст] / З.А. Абасов // *Философия образования*. – 2006. – № 1 (15). – С. 56-62.
2. Волкова, Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів [Текст] / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.

МОСКАЛЬОВА Л.Ю.,
доктор педагогічних наук,
професор, зав. кафедри
соціальної педагогіки
та дошкільної освіти
Мелітопольського державного
педагогічного університету
ім. Б. Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОБОТИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито значення психолого-педагогічної діагностики рівня морально-етичної культури майбутніх учителів. Автор аналізує теоретичні системи щодо проведення діагностичної роботи та пропонує авторську систему психолого-педагогічної діагностики із майбутніми вчителями, зокрема, рівня їхньої морально-етичної культури.

Ключові слова: виховання, діагностика, майбутні учителі.

В статье раскрывается значение психолого-педагогической диагностики уровня морально-этической культуры будущих учителей. Автор анализирует теоретические системы по проведению диагностической работы и предлагает авторскую систему психолого-педагогической диагностики с будущими учителями, в частности, уровня их морально-этической культуры.

Ключевые слова: воспитание, диагностика, будущие учителя.

The article reveals the importance of psychological and educational diagnosis level of moral and ethical culture of the future teachers. The author examines the theoretical system for the diagnostic work and the proposes author` system of psychological and educational diagnosis with future teachers, in particular, their level of moral and ethical culture.

Key words: education, diagnosis, future teachers.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Виховання морально-етичної культури студентів, які обирають педагогічну професію, виступає фундаментальною основою освітнього процесу у вищих навчальних педагогічних закладах. Враховуємо той факт, що розв'язання різнопланових проблем у вихованні морально-етичної культури неможливо поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу. Адже досягнення результатів виховної роботи значною мірою залежить від ознайомлення з рівнями підготовки майбутніх учителів, їх індивідуально-типологічним усвідомленням значущості загальнолюдських та національних цінностей для виховання морально-етичної культури, особливостями мотивації у моральному виборі та дії тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.

Психолого-педагогічна діагностика студентської молоді є предметом вивчення останніх досліджень таких науковців, як І. Бех, Г. Бондаренко, Л. Бурдейна, О. Коркішко, С. Саяпіна та ін.

Необхідність аналізу наукових праць у даних значеннях актуалізує важливість теоретико-методичного забезпечення процесу психолого-педагогічної діагностики морально-етичної культури майбутніх учителів, що є **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Досвідчений фахівець у ході повсякденної роботи може визначити окремі особливості студентів, спрогнозувати їхній моральний розвиток. Утім і йому, а тим більше куратору та викладачу окремих дисциплін, які не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки, для фіксації, виміру і оцінки характеристик рівня вихованості майбутніх учителів не можна обійтися без системи необхідних знань щодо проведення діагностичної роботи. Так, С. Саяпіна, О. Коркішко пишуть, що педагогічна діагностика має важливе значення щодо постановки виховних завдань, у виборі змісту, засобів і методів вихо-

вання і навчання. При цьому автори зазначають, що викладач вищого навчального закладу завжди виступає як керівник духовного життя студента, організатор їхньої розумової діяльності, вихователь їхніх провідних професійних якостей [4, с. 36]. Така думка дослідників є для нашого дослідження важливою, оскільки складність роботи викладача, куратора, адміністративних працівників у вищій школі зумовлює необхідність всебічного вивчення майбутніх учителів.

За останні роки у науковій літературі широко висвітлюються можливі підходи до визначення критеріїв, показників та рівнів вихованості особистості, оцінки ефективності виховного процесу тощо. Зокрема, чотири рівні морального розвитку особистості (високий, достатньо високий, середній та низький) визначено у дослідженні Г. Бондаренко. Егоцентричний рівень характеризується як прагнення лише до власної зручності, вигоди, престижу, групоцентричний рівень – характеризується обмеженістю рамками сім'ї, нації, народу, класу (при цьому, якщо інша людина не вписується у такі чіткі межі, то почуття на нього не поширюються), просоціоальний або гуманістичний рівень автор визначає внутрішньою спрямованістю особистості на благо іншим, навіть особисто незнайомим людям, у той час як духовний рівень характеризується суб'єктивним ставленням людини до глобальних питань і сенсів життя. У цьому плані дисертаційне дослідження відрізняється від попередніх, адже за критерієм виміру високоморальної особистості автором запропоновано реалізація людяності. Уявлення про загальнолюдські моральні цінності, ступінь обізнаності респондентів у сфері цінностей, розуміння їх істинної сутності автор оцінювала за такими критеріями: повнота відповіді, глибина знань, емоційне сприйняття, вплив на почуття та стан респондентів; здатність до саморегуляції вчинків, дій і поведінки тощо.

Чотири рівні сформованості моральної культури (з урахуванням її структури, яка вміщує у собі когнітив-

ний, емоційно-мотиваційний, регулятивний і діяльнісно-практичний компоненти) виділяє Л. Бурдейна: творчий (високий), рефлексивно-пасивний (вище середнього), репродуктивний (середній) і емпіричний (низький). За критеріальні показники автор обирає моральні норми із урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. У більш узагальненому вигляді вони представляються нам як відповідальність за результати діяльності; справедливість у взаємостосунках; миролюбність, толерантність у відносинах; повага людської гідності; порядність у всіх видах діяльності. У свою чергу, моральні норми характеризуються автором за ступенем їх прояву, міцністю, глибиною, повнотою, дієвістю, соціальною значущістю характеристик, самостійністю у реалізації моральних знань, умінь, навичок тощо [2].

Розглядаючи цінності педагогічної професії, зазначимо, що їх розуміють як елементи морального виховання майбутніх учителів, складові внутрішньої культури особистості, що, виражаючись у специфічних властивостях індивіда, в його установах і якостях, визначають ставлення людини до оточення, до себе.

Цілком зрозуміло, що діагностування вихованості особистості, сформованості окремих якостей або орієнтацій є різнобічним, але в цілому аналіз останніх дисертацій дозволив окреслити основні тенденції, що склалися у діагностиці виховної роботи на останній час.

По-перше, діагностична робота щодо рівнів вихованості особистості, сформованості її ціннісних орієнтацій, моральних почуттів, окремих якостей та рис на основі ранжування позиції ставлення до себе і до оточення закладено у багатьох сучасних дослідженнях.

По-друге, різноманітність думок вчених та дослідників у визначенні критеріїв вихованості, оцінюванні їх показників вказують на неперервний розвиток у системі діагностичної роботи, її постійне вдосконалення.

По-третє, запозичення різних діа-

гностичних систем та технологій для виховної роботи надають поштовх розвитку її сфери, таким чином створюючи умови для їх адаптації до національно-культурних особливостей виховання морально-етичної культури майбутніх учителів.

Отже, результати аналізу досліджень надають сигнал про удосконалення якості діагностичної роботи, що є підставою для її покращання.

Прямуючи до світового визнання, вищі педагогічні університети мають забезпечити не тільки засвоєння майбутніми учителями кращих здобутків морально-етичної культури, а й надати можливість через певний проміжок часу пізнати, наскільки ці зміни вплинули на якість виховання. У такому вимірі діагностування, прогнозування, розробка та запровадження виховних програм на засадах чітко визначених критеріїв та показників повинні стати нормою діяльності на всіх рівнях управління вищого навчального закладу.

За допомогою аналізу наукових робіт ми визначили рівні морально-етичної культури майбутніх учителів з урахуванням трьох параметрів: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний.

Оскільки всі критерії вихованості тісно взаємопов'язані між собою, ми зробили висновок про те, що повністю розкритися вони можуть лише у контексті цілісної особистості майбутнього вчителя. Застосування критеріїв допомогло визначити, наскільки моральні уявлення, погляди, оцінки, орієнтації, вчинки та дії характеризують морально-етичну культуру студента. Наявність моральних вимог щодо себе на одному з етапів цілеспрямованого виховання дозволило зробити висновки про існування переходу його зовнішніх виховних можливостей у внутрішні моральні якості студента, що характеризується як підвищення рівня його вихованості.

Когнітивний критерій допомагає діагностувати знання про сутність морально-етичної культури, її фундамент; знання про компоненти мо-

рально-етичної культури, уміння розрізняти категорії “добро” і “зло”, здатність до етичних суджень; здатність до моральної оцінки, наявність глосарію основних понять у сфері морально-етичної культури, усвідомлення значень морально-етичних понять.

Такі показники, як знання про сутність морально-етичної культури, її фундамент, усвідомлення значень морально-етичних понять, знання про компоненти морально-етичної культури, уміння розрізняти категорії “добро” і “зло”, здатність до етичних суджень, моральної оцінки діагностуються за допомогою анкетування, бесід, тестування, використання шкал спрямованості на себе, на взаємодію та ін.

Емоційно-мотиваційний критерій ми характеризували такими показниками: моральний вибір, ціннісні орієнтації, позитивна мотивація до самовдосконалення; етичні ідеали, моральні переконання, інтереси, здатність до любові, співпереживання, співчуття, толерантності; визнання важливості виховання морально-етичної культури, потреба у вирішенні проблем морально-етичного характеру, емоційна реакція на твори морально-етичного характеру.

Показники емоційно-мотиваційного критерію діагностуються за допомогою індивідуальних предметах культури (есе, статті, твори літератури і живопису, декоративно-прикладної творчості, музичні композиції тощо). За цими результатами ми можемо діагностувати вміння емоційно реагувати на твори морально-етичного характеру, здатність до любові, співпереживання, співчуття, толерантності, що є глибоко особистісними і не завжди простежуються у спілкуванні.

Емоційні переживання і моральні почуття дозволяють викладачеві зрозуміти, які моральні якості розвинуті достатньою мірою, а над формуванням яких необхідні додаткові зусилля. У творчій діяльності студента ми можемо побачити глибинні прояви внутрішніх переживань, які не завжди можна виявити в бесіді й анкетуванні. І тут викладач спирається на свій талант по-

яснювати внутрішні переживання студента, помічати його моральні якості в системі дій, скріплених позитивною мотивацією.

При цьому важливим є урахування тієї міри, яку вміщує центральне поняття сфери морально-етичної культури – здатність особистості до вияву глибинного почуття любові. Без неї знання про критерії та показники вихованості майбутніх учителів та всі інші відомості не можуть бути оцінені як позитивні або негативні.

У такому плані діагностичні зрізи можливо робити, спираючись на дослідження вияву глибоких індивідуально-вибіркових почуттів, вектори їх спрямованості та міцність прагнення майбутніх учителів до наслідування або продукування цінностей морально-етичної культури. При цьому слід спиратися на положення про те, що витоки такого ставлення до оточення, згідно з ціннісно-генерувальним підходом до проблеми виховання морально-етичної культури, знаходяться у серці людини, а усе інше – природжені особистісні якості, нахили та звички, напрямки виховання, позитивні або негативні приклади для наслідування, психолого-педагогічні умови виховного процесу, матеріальне становище, умови проживання, соціальний статус, накопичений досвід моральної діяльності, рівень усвідомленості базових морально-етичних категорій тільки сприяє або, навпаки, відштовхує майбутнього вчителя від самовдосконалення. Унікальність такої діагностики вихованості майбутніх учителів зумовлюється, на наш погляд, її фундаментальною основою – цінностями педагогічної професії, що є гідними для наслідування майбутніми учителями, оскільки базуються на світосприйнятті та філософії життя народу України.

Оскільки вчинки та дії є показниками рівня морально-етичної культури, найретельнішому вивченню підлягав діяльнісний критерій, показниками якого визначено: вміння діагностувати і самостійно планувати процес виховання морально-етичної культури, приймати моральні рішення та здій-

снювати моральні вчинки; проводити рефлексію морально-етичного досвіду, активну роботу зі самовдосконалення моральних якостей, поведінки; вміння урахувати особистісні інтереси із моральними потребами суспільства; вміння генерувати нові технології та методи морально-етичного виховання для самовдосконалення, для взаємодії із дітьми та учнівською молоддю, оточенням.

Діагностика показників діяльнісного критерію надає викладачеві широкі можливості для інтерпретації та прогнозування морального розвитку (вважаємо доцільним застосування шістнадцятифакторного опитувальника Р. Кеттела (16-PF), зіставлення результатів тесту М. Люшера з власними спостереженнями та ін.). При цьому важливим є те, що саме вміння діагностувати і самостійно планувати процес виховання морально-етичної культури не має залишатися тільки вмінням, воно має розкриватися у конкретних вчинках – прийняти моральне рішення та цілеспрямовано, рішуче, наполегливо, долаючи сумнів і страх, виконувати його.

При діагностиці рівня діяльнісного критерію ми користувалися такими методиками – опитувальник EPQ, індекс життєвого стилю LSI, метод експертних оцінок у поєднанні з самооцінкою та взаємооцінкою, тестами “Персональний автопортрет”, “Оцінка рівня ко-

мунікабельності”, особистісного диференціалу [3, с. 80-89] та ін.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, що для педагогічної діагностики рівня морально-етичної культури ми пропонуємо дотримуватися специфічних положень, а саме: рівень морально-етичної культури майбутніх учителів вивчається у навчальній та суспільній діяльності, у групових відносинах і міжособистісному спілкуванні; морально-етична культура окремого студента та студентської групи вивчається одночасно, а отримані результати співвідносяться між собою; діагностична робота має проводитися із урахуванням того, що виявлення рівня морально-етичної культури повинно спонукати до самопізнання, самоаналізу, самооцінки, що забезпечить перехід виховання до самовиховання; головним для діагностичної роботи має постати вивчення ставлення майбутнього учителя до себе як особистості і оточення, його спрямованості у моральній діяльності, стану моральних почуттів, мотивації вчинків, здатності до проявів вольової активності, самостійності етичного мислення та глибини усвідомлення значущості цінностей педагогічної професії. Перспективою дослідження є аналіз представлення проведеної діагностичної роботи з наукового дослідження щодо рівня морально-етичної культури студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. *Виховання особистості: Підручник* / І. Д. Бех. – К.: Вид-во “Либідь”, 2008. – 848 с.: іл.
2. Бурдейна Л. І. *Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю* / Л. І. Бурдейна / Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. – Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка, 2005. – 20 с.
3. Карелин А. *Большая энциклопедия психологических тестов* / А. Карелин. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2007. – 416 с.
4. Саяпіна С. А. *Вивчення особистості студента як засіб академічної адаптації у ВНЗ* / С.А. Саяпіна, О.Г. Коркішко // *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* – 2008. – Вип. 120. – С 35-39.

ПЕЛИПЧУК С.М.,
кандидат педагогічних наук,
перший проректор ПВНЗ
“Буковинський університет”,
м. Чернівці

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито нові підходи до розуміння поняття суб'єктності студента. Проведено аналіз вікових психічних особливостей студентів. Визначено педагогічні аспекти формування суб'єктності у навчальній діяльності.

Ключові слова: суб'єктність, ціннісно-мотиваційна, навчально-діяльнісна, навчально-соціальна та навчально-особистісна суб'єктність.

Раскрыты новые подходы к пониманию понятия субъектности студента. Сделано анализ вековых психических особенностей студентов. Определены педагогические аспекты формирования субъектности студента в учебной деятельности.

Ключевые слова: субъектность, ценностно-мотивационная, учебно-деятельностная, учебно-социальная и учебно-личностная субъектность.

The new approaches to understanding the concept of subjectivity of the students were solved. Pedagogical aspects of the formation of subjectivity in student learning activities were determined.

Key words: subjectivity, values-motivational, educational-activity, teaching sociality, educational and personal subjectivity.

Актуальність проблеми формування суб'єктності студента полягає в тому, що педагоги працюють зі студентами різного віку і на різних курсах. У зв'язку з цим прояви суб'єктності у них бува-

ють різними, а інколи й неочікуваними, протилежними. Адекватному розумінню суб'єктних проявів сприяє знання вікової періодизації людини: поділ цілісного життєвого її циклу на вікові відрізки (періоди), що вимірю-

ються роками. Тільки на основі знання особливостей цієї періодизації педагог може мати наукове уявлення про суб'єктність учня у різні його вікові періоди розвитку, з'ясувати характерні його суб'єктні прояви, проектувати формування і розвиток суб'єктності студента у навчальному процесі ВНЗ. Знання змісту та особливостей прояву суб'єктності студентів дають змогу педагогу цілеспрямовано планувати життєвий шлях студента, індивідуалізувати та диференціювати навчальні та виховні впливи на нього, забезпечувати наступність, комплексність і системність їх, надати процесу навчання особистісного та професійного спрямування, гуманізувати та демократизувати процеси виховання і навчання та оптимально реалізовувати в навчальному процесі ВНЗ положення Л.С. Виготського про "зону актуального розвитку" та "зону найближчого розвитку" особистості. Це означає цілеспрямоване проектування траєкторії особистісного та професійного розвитку студента у процесі навчання та його творчої навчальної діяльності. Така траєкторія має бути унікальною, нестандартною й індивідуальною для кожного студента, і враховувати його соціальні, психічні та фізіологічні особливості, особистісні та професійні перспективи, інтелектуальні, особистісні і професійні потенціали.

Важливим є й те, що "якою би цілєю не уявляли людину... усе ж люди до деякої міри являють собою різносортний матеріал для виховання та й продукт, який ми випускаємо, також є різноманітним. Загальні та індивідуальні риси особистості в окремих живих явищах створюють заплутані вузли" [2, с. 366]. На сьогодні у психології, філософії, педіатрії, антропології існує кілька варіантів вікової періодизації. У професійній педагогіці та психології праці також розроблено кілька періодизацій професійного шляху людини. Заслуговує на увагу збіг цих періодизацій з етапами загального вікового розвитку, які обґрунтовано Б. Ананьє-

вим [1]: (передшкільний вік (3-5 років); дошкільний вік (5-7 років); молодший шкільний вік (7-11 років); підлітковий (середній шкільний) вік (11-15 років); рання юність (старший шкільний вік) (15-18 років); студентський вік (пізня юність, рання зрілість) 17-18 років – 22-23 роки.

На основі аналізу праць із вікової та педагогічної психології, психології праці [3-6] можна виокремити певні психічні особливості підлітків молодшого і старшого підліткового віку, знання яких дає педагогу змогу з першого курсу цілеспрямовано організовувати свою роботу із розвитку суб'єктності студентів. Для молодшого підліткового віку (11-14 років) характерно: самоствердження свого "Я", індивідуальності. Зміна провідного виду діяльності: спілкування з ровесниками, засвоєння нових форм поведінки на основі завоювання свого "життєвого простору" та його обстоювання. Формування самооцінки, основних рис характеру. Розвиток логічного мислення. Формування системи власних поглядів, ставлень і цінностей до життя, діяльності, інших людей. Нестійкість емоційної сфери; можливість конфліктів і конфліктних ситуацій з дорослими на основі неадекватної оцінки різноманітних життєвих проблем і ситуацій; можливість виникнення дезадаптованої поведінки; схильність до ризику.

Психічні особливості старших підлітків (15-17 років) такі: формування самосвідомості, розвиток волевої саморегуляції власних дій і вчинків. Сформованість абстрактного мислення; у спілкуванні – максималізм суджень, критиканство. Прагнення до самоствердження власної незалежності та оригінальності, до самоуправління. Визначення життєвих цінностей і перспектив. Схильність до впливу ровесників, підвищена навіюваність і конформізм у відносинах з однолітками, виникнення сексуальних бажань.

Основні психічні особливості юнацького віку (18-25 років): зрілість у розумовому та моральному розвитку. Високий

розвиток мислення, пам'яті. Максимальний розвиток особистісних якостей. Визначення майбутнього життєвого шляху, набуття професії, підготовка до оволодіння соціальною роллю (спеціаліст-професіонала). Прагнення самостійно й активно обирати певний життєвий стиль та ідеал. Засвоєння норм відносин між людьми, створення сім'ї. Самостійність у плануванні діяльності та поведінки, судженнях та діях. Формується світогляд, етичні й естетичні погляди.

Докладніші класифікації стадій розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності та її професійного становлення подано в дослідженнях В. Кудрявцева [4], А. Маркової [5]. Окремі аспекти соціально-професійної розвитку майбутніх офіцерів міліції представлені Г. Яворською [6]. Професійний розвиток особистості згадані автори розглядають як інтеграцію розвитку особистості в онтогенезі та професіоналізації особистості з початку професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності. Зокрема, у працях науковців підкреслюється, що розвиток у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала охоплює стадію професійного навчання – з 15-18 до 19-23 років. Він включає, як вважає Г. Яворська, "...цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь в обраній професійній діяльності, формування цілісних уявлень про цю професійну спільність, розвиток і наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої діяльності, формування професійної придатності до навчання професії (ближня мета) і до реальної практичної діяльності (віддалена мета) на основі розвитку професійно важливих якостей і професійно орієнтованих психологічних структур особистості..." [6, с. 177].

Основний недолік системи вищої освіти полягає сьогодні, в період запровадження європейських стандартів освіти, в її безособистісності. Основною причиною є те, що освіта

"...ґрунтується на соціоцентричному підході, в межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. У межах даної моделі реалізуються уявлення про те, що основною метою освіти (навчання, учіння) є оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами" [3, с. 52-53].

Це відбувається тому, що впродовж останніх століть у науці панувала і є тепер система мислення, яка ґрунтується на "ньютоні-картезіанській парадигмі" (І. Зязюн). Це стосується також сфери педагогіки і психології, які наповнюють конкретним змістом мету, принципи, зміст, технологію і результати освітньої діяльності у суспільстві. Згідно з цією парадигмою, система національної освіти є "безлюдною", тобто безособистісною. У дидактичних системах вищої школи є місце для будь-яких обґрунтувань, немов, все науково правильно і виважено. Але в них немає найголовнішого – людини, тобто особистості студента з його світобаченням, світосприйняттям, світорозумінням, з його радостями і проблемами, з його активною життєвою позицією та настановами, з його сьогоденням і майбутнім. Крім того існує нагальна потреба у формуванні і розвитку суб'єктності студента у навчальному процесі. Важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього, як вважає І. Зязюн, необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відносинах суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньоособистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб. Автор підкреслює, що йдеться про освітню технологію – внутрішню організацію змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємовідносин учасників освітньої, зокрема і педагогічної дії.

Проблема суб'єкта навчальної діяльності посідає значне місце в дослідженнях науковців. У багатьох наукових працях, навіть тих, які було присвячено іншим психологічним і педагогічним проблемам, аналізуються окремі важливі аспекти суб'єкта навчальної діяльності як особи, яка її здійснює і у співробітництві з педагогом реалізує свій інтелектуальний і особистісний потенціали, розвиває себе як творча особистість. Істотний внесок у розв'язання цієї проблеми зробили Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Є. Ісаєв, А. Брушлинський, Н. Талізін, В. Давидов, І. Зязюн, С. Максименко, В. Слободчиков, В. Татенко та ін. Ряд аспектів суб'єкта і суб'єктності людини у різних видах діяльності, у тому числі й навчальній, подано у дослідженнях В. Рибалки, Г. Яворської, В. Ягупова.

У ряді їхніх праць наголошується, що учень як суб'єкт навчальної діяльності є відповідальним учасником навчально-виховного процесу, що йому властиве усвідомлення цілей цієї діяльності, чутливе ставлення до успіхів і невдач, оцінювання себе і своєї діяльності. Для розуміння сутності учня як суб'єкта діяльності винятково важливе значення має така її ознака, як перетворюючий і цілеспрямований характер, рефлексія ним своєї діяльності і власних можливостей. У цих працях також підкреслюється, що однією з основних ознак учня як суб'єкта навчальної діяльності є прагнення до самозмін, що вимагає усвідомлення цілей і смислу цієї діяльності, а також своїх можливостей. Це, відповідно, передбачає здатність до рефлексії своєї діяльності і вміння розв'язувати суперечності між наявними і необхідними можливостями для успішного здійснення навчальної діяльності.

Закономірно виникає проблемне запитання: чому саме навчальна діяльність відіграє таку істотну роль у розвитку суб'єктних якостей студентів? Відповідно до наших методологічних підходів відповідь є такою:

навчальна діяльність для студента у цьому віці є провідною, відіграючи вирішальну роль в його особистісному та професійному самовизначенні на перспективу. Вона формує або не формує достатньо творчу особистість майбутнього фахівця, а також формує основні стилі поведінки, спілкування та професійної діяльності студента, які визначатимуть основні стилі діяльності, спілкування та управління. Крім того, зазначимо таке: а) навчальна діяльність сприяє розгортанню особистісного та інтелектуального потенціалів студентів (важливих передумов формування і розвитку провідних суб'єктних якостей; б) ефективність професійної діяльності залежить від розуміння суб'єктних проблем іншої людини (клієнта) та їхнього розуміння й сприйняття, максимального використання своїх провідних суб'єктних якостей у цій діяльності; в) людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі творчої діяльності. Кожна особистість є суб'єктом, але останній не зводиться до особистості. Цілісність, єдність та інтегративність суб'єкта є, на думку А. Брушлинського, основою системності його психічних якостей. Автор, розкриваючи природу цілісності суб'єкта, наголошує, що вона означає, насамперед, нерозривний взаємозв'язок природного і соціального на всіх стадіях розвитку людини, починаючи з пренатальної стадії, коли з'являються найперші, простіші психічні явища ще ненародженого немовля.

Педагогічний аспект інтеграції наукового знання про людину полягає у відображенні реальних зв'язків співвідношення "людина – світ" у процесі здобуття освіти, тому що образ людини ("образ – Я"), образ світу та їхній взаємозв'язок є базовими для формування і розвитку суб'єктності майбутнього фахівця у навчальному процесі ВНЗ. Проблема студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності, прояву його суб'єктності – один із найважливіших наукових напрямів, що має під-

лягати комплексному дослідженню в педагогічній науці. Отже, поняття “суб’єкт” і його сутність є фундаментальними у сучасній педагогіці, тому що студент є суб’єктом навчальної діяльності лише при наявності певних суб’єктних властивостей. Ці властивості, на нашу думку, обов’язково мають виявлятися у таких аспектах ставлення студента до: а) цілей, смислу і результатів власної навчальної діяльності (ціннісно-мотиваційна суб’єктність); б) завдань, змісту і процесу власної навчальної діяльності (навчально-діяльнісна суб’єктність); в) партнерів по навчальній взаємодії, бо навчальна діяльність відбувається в активній взаємодії з НПП та іншими студентами (навчально-соціальна суб’єктність); г) самого себе як суб’єкта навчальної діяльності, бо вона передбачає активну самостійну внутрішню розумову роботу студента як в аудиторії, так і поза

навчальною аудиторією (навчально-особистісна суб’єктність).

Таким чином, представлене розуміння педагогічного аспекту формування суб’єктності студента, визначені нами суб’єктні властивості особистості дають змогу стверджувати, що педагогічний аспект забезпечення суб’єктності студента полягає у творчому врахуванні основних її проявів (ціннісно-мотиваційна, навчально-діяльнісна (професійна), навчально-соціальна й навчально-особистісна сфери) та створенні відповідних сприятливих педагогічних умов їх розвитку у творчій навчальній діяльності. Вивчення категорій “суб’єкт”, “суб’єктність” має практичне значення у виборі педагогічних методик та технологій в навчальному процесі ВНЗ та потребує подальших теоретико-методологічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. *Психологическая структура человека как субъекта* // *Человек и общество*. – Л.: ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – 249 с.
2. Вединяпина В.А. *Субъект Я как педагогическая проблема: Дисс... д-ра пед. наук*. – Санкт-Петербург, 1998. – 398 с.
3. Зязюн І.А. *Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії* // *Діалог культур: Україна у новому контексті: філософія освіти*. – Львів: Світ. – 1999. – С. 5-12.
4. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. *Субъект деятельности в онтогенезе* // *Вопросы психологии*. – 2001. – № 4. – С. 14-30.
5. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Яворська Г.Х. *Формування соціально-професійної зрілості у курсантів – майбутніх офіцерів міліції: теоретико-методологічний аспект*. – О: Юридична література, 2005. – 248 с.

ХРЕНОВА В.В.,

аспірант Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття розглядає передумови та деякі сучасні підходи і технології розробки та представлення інформації у контексті підготовки майбутніх вчителів технологій.

Ключові слова: графічна наочність, технології, концепт-карти та карти пам'яті, інтелект-карти, комп'ютерні технології.

Статья рассматривает некоторые современные подходы и технологии разработки и представления информации в контексте подготовки будущих учителей технологий.

Ключевые слова: графическая наочность, технологии, концепт-карты и карты памяти, интеллект-карты, компьютерные технологии.

The article highlights the background and current approaches as well as technologies of development and presentation of information in the context of training future teachers of technology.

Key words: graphic presentation, technologies, Concept Mapping and Mind Mapping, Intellect-cards, computer's technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Нинішні умови реформування освіти в Україні висувають нові вимоги до навчання учнівської молоді та студентів, їх виховання та розвитку. В зв'язку з цим виникає потреба вносити зміни та доповнення у програми; модернізувати навчальний процес на основі впровадження інноваційних технологій, досягнень педагогічної науки та передового досвіду виробни-

цтва; вдосконалювати діяльність вчителя та викладача. Пріоритетна роль у навчанні сучасної молоді повинна належати активним методам, які спрямовані на самостійну діяльність, реалізацію творчого потенціалу людини, сприяють розвитку мислення.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема підготовки вчителя обслуговуючої праці була предметом досліджень Л. Георгінової, О. Гнеденко, К. Денисенко, Л. Зарічної, І. Кравченко,

Т. Кравченко, О. Лихолат, Л. Луткової, В. Перегудової, Т. Сиротенко, Т. Тхоржевської, Л. Хоменко, Л. Шпак та ін. Питанням підготовки вчителів трудового навчання за останні два десятиліття присвячено найбільше наукових праць, а серед вітчизняних провідних учених у цій галузі слід виділити таких як, В. Гусев, А. Вихрущ, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський. Інноваційні підходи до організації навчання та проектування системи освіти розглядали Д. Чернілевський, С. Марінчак, Т. Шамова, Л. Тарусова; інноваційну педагогічну діяльність В. Сластьонін, Л. Подимова, Н. Кузьміна, М. Скаткін; інноваційні педагогічні технології Н. Корсунська, О. Пехота, С. Сисоєва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій відповідної проблеми в педагогічній літературі [1-5] свідчить, що в процесі підготовки майбутнього вчителя технологій активно застосовуються інноваційні технології навчання. Разом з тим технології Концепт-карти та Карти пам'яті, на даний час, ще не набули широкого розповсюдження.

Мета статті полягає у розкритті можливостей вдосконалення підготовки майбутнього вчителя технологій шляхом застосування технологій Концепт-карт та Карт пам'яті.

Виклад основного матеріалу... Соціально-економічні та суспільно-політичні зміни, що відбуваються у державі на сучасному етапі, модернізація освітньої системи та розвиток інформаційного спілкування все гостріше ставлять питання про рівень знань і вмінь майбутніх педагогів, зокрема вчителів технологій. Зростання педагога як творчої особистості відбувається шляхом розвитку у нього професійних, креативних та інтерактивних компетенцій. За цих умов на перше місце ставиться навчання майбутніх учителів за допомогою різноманітних нестандартних технологій. Нині відбувається докорінна трансформація навчально-виховних технологій, які починають орієнтуватися на досягнення у сфері психології

та фізіології.

Так, у наш час у системі психолого-педагогічних наук широко використовується концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, яка постає ефективним евристичним засобом побудови нових освітніх технологій [1].

Півкулі головного мозку людини можна розглядати як певний психофізіологічний фокус людського організму через те, що з їх функціональними особливостями пов'язані такі аспекти людської особистості, як механізми цілепокладання та пошуку (вибору) способів досягнення цілей, енергетична та інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна і мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальні системи та ін. Функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу.

Загалом, правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смісловий контексти відображення дійсності, який пов'язаний з такими формами суспільної свідомості, як мистецтво та релігія.

Лівопівкульова стратегія є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, вербально-символічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного й мотиваційно-сміслового контексту відображення оточуючого світу та пов'язується з наукою як формою суспільної свідомості.

Отже, вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до «правої» або «лівої» інформаційної складової. При цьому півкулі головного мозку людини виявляють достатньо прозору сенсорно-когнітивну схему сприйняття

тя світу, коли усе «континуальне» має тенденцію сприйматися переважно правою, а усе «дискретне» – лівою півкулею.

Творча діяльність передбачає функціональне узгодження психічних стратегій півкуль, які у звичайному стані прагнуть домінувати одна над одною. Тому синергетичне поєднання півкульових стратегій пізнання та освоєння світу передбачає поєднання наочно-образного та абстрактно-вербального аспектів у одному навчальному контексті [2].

Зазначений метод інтеграції півкульових функцій у навчальній діяльності знайшов свого часу втілення у ефективній педагогічній системі В. Шаталова, яка базувалась на принципі півкульового синтезу.

У теперішній час цей принцип знайшов застосування у технологіях Концепт- та Інтелект-карти.

Концепт-карти розглядають як технологію візуалізації відношень між різними концептами, поняттями, ідеями, уявленнями. Кожне поняття представлено боксом, а кожна лінія зв'язку забезпечується фразою прив'язки: «відомий як ...», «є», «призводить до ...», «потрібно для ...», «робить внесок в ...». Така прив'язка розкриває логічну структуру розглядуваного комплексного об'єкта. Такі карти дозволяють простежити спадкоємність ідей, виявити розвиток концепцій тощо.

Близьким до поняття концепт-карти є термін карти пам'яті. Іноді ці терміни використовують як синоніми. Проте зазвичай під картами пам'яті розуміють ієрархічні структури, а під концепт-картами – довільні, але цей розподіл умовний, тим більше що засоби, які відносять до класу концепт-карт або карт пам'яті, як правило, дозволяють вирішувати обидві задачі [3].

Актуальною проблемою сучасної дидактики є невідповідність зростаючого об'єму навчальної інформації кількості навчального часу.

Інтенсифікувати процес навчання та підвищити насиченість занять мож-

ливо за рахунок використання графічної наочності та сучасних засобів її розробки і представлення. Найявність графічної наочності забезпечує сходження від загального до часткового, тобто узгоджується з нормальним розвитком інтелекту.

Під час роботи з графічною наочністю, задача педагога полягає в структуруванні навчального матеріалу. Структурований матеріал дає можливість варіативної роботи з ним, підвищує ефективність навчання. Разом з тим, значну роль у засвоєнні складного навчального матеріалу, відіграє його вдала графічна інтерпретація. Ефективна візуалізація стимулює роботу пам'яті, дозволяє побачити суть проблеми, виявити в наборі даних нові знання.

Одним з методів структурування матеріалу й водночас засобом його візуалізації є інтелект-карти (Mind Maps, вони ж карти пам'яті, карти мислення, когнітивні карти).

Базові правила для «Concept mapping» (способу представлення і зв'язування думок) розробив у 60-ті роки професор Джозеф Новак з Корнуельського університету як засіб інтенсифікації навчального процесу при викладанні наукових дисциплін. Копірайт на «Concept mapping», як методикку створення та структуризації нових ідей, взяв англійський психолог Тоні Бьюзен, який назвав свій метод «Mind Maps» і використовував його для створення ряду комп'ютерних програм.

В основі прагматичного підходу Тоні Бьюзена лежить мнемоніка – техніка інтелектуального запам'ятовування. Виявилося, що в процесі навчання мозок найкраще засвоює інформацію: отриману на початку навчального процесу («ефект первинного сприйняття») або в його кінці («ефект недавнього сприйняття»); пов'язану прямими асоціативними зв'язками з раніше отриманими знаннями; унікальну за змістом чи формою; яка викликає загострене сприйняття одного з п'яти органів чуття; яка має особливий інтерес для тих, хто навчається. У процесі обробки ін-

формації, що надходить, мозок людини реалізує п'ять основних функцій: сприйняття, утримання, аналіз, висновок і управління. Цей процес гранично нелінійний, оскільки акцентує не сам інформаційний потік, а лише ключові моменти цього потоку, пропускаючи надлишкові факти [3].

Тоні Бьюзен дав цьому процесу досить зручну назву – Mind Map, «інтелект-карта», визначивши її як форму графічного вираження радіантного мислення [4].

Принцип асоціативного мислення полягає в тому, що наш мозок через свою будову працює з інформацією асоціативно, а не лінійно. При цьому у нас в голові створюються образи, завдяки яким ми і розуміємо інформацію.

На основі цього принципу Тоні Бьюзен і запропонував фіксувати інформацію не лінійно, як це прийнято в більшості випадків, а асоціативно (радіантно), зв'язуючи думки одна з одною в просторі, справедливо припустивши, що така форма буде найзручнішою для сприйняття, оскільки мозку потрібно буде провести мінімум роботи із створення образу, тобто розуміння інформації.

Інформація, представлена у вигляді інтелект-карт, сприймається швидше, ефективніше, запам'ятовується швидше і на довший термін, оскільки це відповідає асоціативній природі нашого мислення. Просто так влаштований наш мозок. Отже, згідно двом викладеним вище принципам, будь-яка інформація сприймається нами у вигляді образів, які формуються на основі отримуваної інформації. І чим більше об'єму кори головного мозку ми використовуємо при сприйнятті і аналізі інформації, тим швидше можемо збудувати потрібний образ, тобто зрозуміти інформацію. На цих особливостях головного мозку і побудовані технології майнд-менеджмента [4].

Інтелект-карта має чотири характерних риси:

- об'єкт уваги (дослідження) кристалізовано у центральному образі;

- основні теми, пов'язані з об'єктом уваги (дослідження), відходять від центрального образу у вигляді гілок;
- гілки, що приймають форму плавних ліній, позначають та пояснюють ключовими словами або образами. Вторинні ідеї також зображують у вигляді гілок, що відходять від гілок вищого порядку тощо;
- гілки формують пов'язану вузлову систему.

Будь-яка інтелект-карта складається у відповідності до наступних законів:

1. Емфаза, тобто концентрація уваги на центральному образі;
2. Інтенсивне використання графічних образів;
3. Робота як мінімум з трьома і більше кольорами;
4. Об'ємне зображення (в першу чергу, за рахунок опуклих букв і псевдо-тривимірної графіки);
5. Синестезія – комбінування всіх видів емоційно-чуттєвого сприйняття;
6. Часте варіювання розмірів букв (шрифтів), товщини ліній і масштабу графіки;
7. Оптимальне розміщення елементів на карті та відповідна відстань між ними;
8. Використання стрілок для підкреслення зв'язків між елементами інтелект-карти;
9. Кодування інформації та винахід аббревіатур;
10. Принцип – одне ключове слово на кожному лінії;
11. Розміщення ключових слів над асоціативними лініями;
12. Довжина лінії приблизно дорівнює довжині ключового слова;
13. Підпорядкованість ліній, головні гілки карти виділені жирним та з'єднані з центральним образом;
14. Обмеження блоків важливої інформації за допомогою ліній;
15. Гранична ясність рисунків (образів) [5].

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти, поряд з впровадженням новітніх технологій навчання, є

впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, сприяють доступності та ефективності освіти та роблять значний внесок у процес підготовки молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Насичення комп'ютерною технікою практично всіх сфер життя сучасного українського суспільства підвищує рівень загальної комп'ютерної грамотності населення. Формується нове покоління молоді, для якої комп'ютерна техніка стає звичним засобом розв'язання різноманітних завдань як на виробництві, так і в навчальній діяльності. Таким чином, інформаційна культура учнів і студентів є сьогодні невід'ємною складовою їх загальної культури, що потребує широкого впровадження інформаційних технологій, які постають потужним ресурсом функціонування освіти як суспільного інституту та однією з ланок загального процесу розвитку суспільства. Впровадження комп'ютерно-інформаційних технологій має на меті підвищення ефективності навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконалення методів її застосування.

Тому, у процесі підготовки майбутнього вчителя технологій, ми пропонуємо використовувати саме комп'ютерні інтелект-карти, в яких збережено закони побудови та доповнено їх деякими іншими можливостями. Існує значна кількість комп'ютерних програм для роботи з інтелект-картами. Проте доцільно назвати, зокрема, дві програми, які уособлюють два вектори реалізації концепції радіантного мислення.

Перший вектор, представлений програмою ConceptDrow MindMap, креативний, передбачає ортодоксальне слідування принципам і правилам, сформульованим Тоні Бьюзеном. Оскільки у програмі ConceptDrow MindMap анонсовано пріоритет креативного начала в роботі з інтелект-картами, то інтерфейс програми ви-

будовується за принципом графічного редактора. Другий вектор, представлений програмою FreeMind, можна назвати раціональним, (на відміну від першого, креативного). Тому у програмі FreeMind акценти зміщуються у протилежному напрямку: рисування ідей відходить на другий план, а формалізація і структурування виходить на перший.

Природа карт пам'яті пов'язана з функцією інтелекту, і вони можуть використовуватись у галузях діяльності, що потребують участі мислення, пам'яті, планування та творчості. Використання інтелект-карт в навчальному-виховному процесі доцільно застосовувати в контексті:

1. Навчально-виховної діяльності. Одним їх найефективніших застосувань у викладацькій діяльності є підготовка на їх основі лекцій. Лекцію у формі інтелект-карти набагато легше підготувати, ніж написати її «лінійний» варіант; крім того, вона надає як викладачу, так і студенту ту велику перевагу, що весь зміст лекції виявляється структурованим та наочним. Мультимедійна презентація лекції у вигляді інтелект-карти приверне увагу аудиторії, дозволить студентам краще запам'ятати і засвоїти навчальний матеріал.

Інтелект-карта може використовуватися як засіб, що надає викладачеві можливість оглядати учбову програму цілого року, структурно розмежовувавши початок і кінець семестрів і вказуючи на типи занять, які передбачається провести.

Відповідно складена студентом, під час іспиту, інтелект-карта продемонструє викладачу його здатність оперувати вивченим матеріалом, а також його слабкі і сильні сторони в даній галузі знань. Крім того, інтелект-карта дозволяє визначити ті питання, в наочній сфері яких асоціативний ланцюжок у студента з якихось причин виявляється порушеним. Викладач отримує ясне і об'єктивне уявлення про знання студентів, без урахування несуттєвих у

таких випадках аспектів. Крім того, це забезпечує значну економію часу, який іде на прочитання і оцінку традиційних екзаменаційних відповідей. Якщо метою іспиту є перевірка саме знань студентів у більшій мірі, ніж їх здатності виконувати письмові роботи, інтелект-карта є ідеальним рішенням.

2. **Учбової діяльності.** Конспектування студентами навчального матеріалу у вигляді інтелект-карти дасть можливість з точністю 90% відтворити у голові інформацію про 200-300 сторінок тексту, що вони прочитали. Використання карт допомагає краще зрозуміти хід думок автора, побачити логічні помилки та протиріччя, що допускає автор, краще проаналізувати текст, доповнити своїми думками тощо. У такий спосіб доцільно конспектувати не лише матеріал підручників, книжок, статей, а й лекції. Технологію інтелект-карт можна застосувати й в процесі написання статей, рефератів, курсових робіт. Якщо у такий спосіб окреслити план майбутнього твору, решту тексту буде простіше нарощувати на цей «скелет».

Висновки: Враховуючи вище сказане, можна сказати, що використання інтелект-карт у процесі підготовки майбутнього вчителя технологій має ряд переваг: інтелект-карти приверта-

ють увагу аудиторії, тим самим роблячи її сприйнятливішою і готовою до співпраці; заняття і презентації стають органічнішими, такими, що приносять радість як викладачу, так і студентам; лекційний матеріал на основі інтелект-карт є гнучким, його легко пристосовувати до умов, що змінюються; студенти краще засвоюють матеріал, оскільки інтелект-карти ілюструють лише інформацію, що безпосередньо стосується предмета лекції; на відміну від лінійного тексту, інтелект-карти не тільки зберігають факти, але і демонструють взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння предмета студентами; фізичний об'єм лекційного матеріалу викладача значно зменшується. Таким чином, їх використання у навчально-виховному процесі має достатнє теоретичне підґрунтя, чіткі прагматичні стимули та реальне практичне значення у педагогічній діяльності, зокрема у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Подальші напрямки розробки відзначеної проблематики полягають у педагогічній реалізації технології інтелект-карт в процесі викладання дисципліни «Основи швейного виробництва» при підготовці майбутніх учителів технологій.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. В.Є.Лукін. Використання опорних сигналів у процесі репрезентації навчальних матеріалів у системі дистанційного навчання // *Нові технології навчання*. – Вип. 45. – К., 2016. – С. 33 – 37.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. *Функциональные асимметрии человека*. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
3. Ігор Радченко. Технології *Concept mapping* та *Mind mapping* у контексті інформаційно-дидактичного середовища // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. – 2010. – № 1. С. 90 – 98.
4. Сергей Бехтерев. *Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт*. – М.: Альпина Паблишерз, 2009. – 312 с.
5. Т. Бьюзен. *Супермышление*. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.: ил.

3.

**ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

БЕРШАДСЬКА О.В.
старший викладач кафедри
англійської мови,
факультет гуманітарних наук,
Національний Університет
«Києво-Могилянська Академія»

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

В статті наведено методiku та результати психологічного експерименту, який мав за мету вплив на формування культури міжсуб'єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників. Описано програму спеціального навчального курсу, де визначено основні завдання та етапи роботи, а також проаналізовано вплив на кожен з компонентів досліджуваного явища. Результати свідчать про ефективність застосування курсу для розвитку культури міжсуб'єктної взаємодії. Дослідження проводилось на базі Національного Університету «Києво-Могилянська академія».

Ключові слова: міжсуб'єктна взаємодія, майбутні соціальні працівники, соціально-психологічний тренінг, активне соціально-психологічне навчання.

В статье приведена методика и результаты психологического эксперимента, целью которого было влияние на формирование культуры межкультурного взаимодействия будущих социальных работников. Описана программа специального учебного курса, где определены основные задачи и этапы работы, а также проанализировано влияние на каждый из компонентов изучаемого явления. Результаты свидетельствуют об эффективности применения курса для развития культуры межкультурного взаимодействия. Исследование проводилось на базе Национального университета «Киево-Могилянская академия».

Ключевые слова: Межкультурное взаимодействие, будущие социальные работники, социально-психологический тренинг, активное социально-психологическое обучение.

© Бершадська О.В., 2012

The article describes the methodology and the results of psychological experiments aimed to develop interpersonal interaction skills of future social workers. The author outlines the application of a special training course, defines the main tasks and stages of work, and illustrates the influence on each component of the phenomenon. The results show the effectiveness of the course for interpersonal interaction skills development. The study was conducted at the National University «Kyiv-Mohyla Academy.»

Keywords: *interpersonal interaction, future social workers, socio-psychological training.*

Актуальність. Невід’ємною складовою професійної компетентності спеціалістів професій типу «людина-людина» є вміння організувати ефективну взаємодію, оскільки основна професійна діяльність здійснюється саме в процесі безпосередньої міжособистісної взаємодії. Крім того, це робить людину успішною не лише у вирішенні фахових завдань, але й в особистому житті, що в свою чергу також підвищує ефективність роботи [9, с. 12]. Таке вміння фахівця зумовлюється сформованістю культури міжсуб’єктної взаємодії. Це складне явище, яке ми в своєму дослідженні визначаємо як поєднання особистісних якостей та ціннісно-смислових установок, що знаходять своє відображення у вмінні організувати ефективну міжсуб’єктну взаємодію. В результаті проведення констатувальної частини дослідження, яка мала на меті вивчити стан сформованості культури міжсуб’єктної взаємодії у майбутніх фахівців, нами було виявлено, що у близько 60% майбутніх соціальних працівників переважають низький та середній рівні сформованості культури міжсуб’єктної взаємодії [1]. Це говорить про необхідність додаткової уваги формуванню компонентів досліджуваного явища.

В соціальній психології, як свідчить **аналіз попередніх досліджень**, є багато робіт присвячених проблемі формування особистості майбутніх фахівців комунікативних професій, зокрема педагогів, психологів та соціальних працівників. Вони розкривають окре-

мі аспекти зв’язку особистісних рис та культури спілкуванням, особливостей взаємодії в окремих професіях, пропонують шляхи розвитку комунікативної компетентності. Проте, комплексна система формування культури міжсуб’єктної взаємодії в процесі професійної підготовки фахівців є недостатньо розробленою [8; 9]. Наприклад, широко представлені програми соціально-психологічних тренінгів для студентів, проте участь в таких тренінгах в умовах ВНЗ носить добровільний чи вибірковий характер з боку майбутніх фахівців. Також пропонуються програми навчальних курсів, що мають на меті формування окремих аспектів досліджуваного явища, таких як соціальний інтелект, комунікативна компетенція, вміння розв’язувати міжособистісні конфлікти, розвиток культури мовлення [8; 9], але не враховується, наприклад, вплив на ціннісну сферу майбутнього фахівця.

Метою даної статті є презентація та обґрунтування результатів формувального експерименту, направленого на формування культури міжсуб’єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників.

Методика та організація дослідження.

Метою формувального експерименту в нашому дослідженні було формування культури міжсуб’єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників. Експеримент складався з наступних етапів: підготовчого (констатувального), власне експериментального (формуваль-

ного) та обробки даних (аналітичного). Розробка, планування, апробація та перевірка ефективності програми експерименту проводились протягом 2008-2011 років. У формувальній частині дослідження взяли участь 52 студенти третього року навчання Факультету соціальних наук та технологій НаУКМА; з них 21 особа – експериментальна група, студенти спеціальності «Соціальна робота», та 31 особа – контрольна група, студенти спеціальностей «Соціологія» та «Політологія».

Наш навчальний курс проводився серед студентів третього курсу. Ми вважаємо це доцільним, з огляду на характеристику особливостей навчання в залежності від року навчання, описаних Фіцулою М.М. Він зазначає, що у цей період у студентів окреслюється сфера особистих інтересів, а становлення особистості зумовлюється фактором обраної професії, тому що саме на третьому році навчання відбувається спеціалізація навчального процесу [7, с. 32-40].

Завданням експерименту було підвищити рівень сформованості по кожній з виділених складових культури міжсуб'єктної взаємодії. В структурі досліджуваного явища нами було виділено наступні компоненти: *когнітивний, регулятивний, ціннісно-смысловий та поведінковий* [2].

Розвиток когнітивного компоненту спрямований на розширення знань студентів про психологічні основи міжсуб'єктної взаємодії (тобто на розвиток когнітивної складності), на розвиток соціального інтелекту (здатність розуміти наміри, почуття та емоційні стани людини по вербальним та невербальним проявам) та на підвищення когнітивної гнучкості (здатності аналізувати ситуацію взаємодії та вибирати відповідні стратегії поведінки); регулятивного – на розвиток до емоційної та вольової готовності до регуляції взаємодії; ціннісно-смыслового – на розвиток здатності до емпатії та рефлексії, а також на формування гуманістичних цінностей, що відповідають етиці даної професії; поведінкового – на розширення репертуару комунікативних

вмінь (прийомів, тактик, технік).

Ці завдання вирішувались в ході впровадження навчальної програми спеціального курсу «Міжсуб'єктна взаємодія в соціальній роботі», який складався з 52 практичних занять. Курс включав чотири модулі: «Психологічні основи міжсуб'єктної взаємодії», «Взаємодія в професійній діяльності», «Особливості міжособистісної взаємодії в міжкультурному контексті» та «Міжсуб'єктна взаємодія в особистих стосунках». Кожен модуль був по своїй суті окремим соціально-психологічним тренінгом з зазначеної теми, в якому зміст заняття передбачав теоретичну і практичну частини.

Логіка програми ефективного розвитку культури міжсуб'єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників в рамках кожного з зазначених вище модулів передбачала ряд послідовних етапів.

На *першому етапі* студенти знайомились з теоретичними основами психологічних особливостей взаємодії в контексті, що визначався темою модулю. Паралельно, вони отримували інформацію про свою особистість та особливості своєї взаємодії з іншими людьми. Під час цього етапу використовувались відповідні психодіагностики методики, такі як методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі [3, с. 263-268], багатофакторний опитувальник Р. Б. Кеттела [с. 53-65], діагностика комунікативного контролю М. Шнайдер [6, с. 120-121] та інші [с. 138-172].

В результаті першого етапу учасники експерименту отримали можливість усвідомити та проаналізувати свої уявлення про себе та свою поведінку у взаємодії, а також уявлення про них інших учасників експерименту через призму отриманих теоретичних знань. Таким чином, здійснювався безпосередній вплив на когнітивний компонент культури міжсуб'єктної взаємодії, а також ціннісно-смысловий, оскільки це підвищувало мотивацію студентів щодо розвитку своїх знань, вмінь та особистісних якостей. Це створило основу для

роботи на наступному етапі.

На *другому етапі* основним завданням було освоєння учасниками експерименту нових прийомів, тактик, технік ефективної взаємодії. Під час цього етапу використовувались активні методи навчання, такі як рольові ігри, командна робота, дискусії та психогімнастика [5, 9]. Студенти розвивали вміння активного та пасивного слухання, орієнтації та адаптації до співрозмовника, знайомились з тактиками, спрямованими на скоординованість розмови: підтвердження, заохочення, стимулювання, віддзеркалення, парафразу, уточнення, вирівнювання, самозвіту тощо [4, с. 490-496]. Слід також зазначити, що на цьому етапі особлива увага приділялась відповідності конкретних форм регулювання взаємодії загальнолюдській моралі та етичним засадам соціальної роботи.

Таким чином, на другому етапі здійснювався вплив на когнітивний, ціннісно-смысловий та поведінковий компоненти культури міжсуб'єктної взаємодії, і в результаті учасники експерименту були готові до останнього етапу.

На *третьому етапі* набутий позитивний досвід закріплювався в умовних ситуаціях взаємодії, де учасники отримували досвід аналізу та інтерпретації змісту ситуацій взаємодії та вибору відповідних стратегій поведінки. Тут основним завданням був розвиток гнучкості та адаптивності у виборі дій. Це, окрім впливу на вже згадані компоненти, в першу чергу стимулювало розвиток регулятивного компоненту, оскільки студенти, маючи теоретичні знання та практичні навички, розвивали вміння бачити себе та свої дії зі сторони та на основі цього регулювати свою поведінку, тобто розвивали свою здатність до саморегуляції [4, с. 127-128]. В результаті в процесі навчання здійснювався вплив на всі складові культури міжсуб'єктної взаємодії.

Аналітичний етап дослідження відбувався після закінчення занять. Нами було проведено після експериментальне вимірювання рівня сформованості

культури міжсуб'єктної взаємодії. Технологія процедури була аналогічною, що проводилась на підготовчому етапі.

Для виявлення ефективності розвитку досліджуваного явища ми використовували складний діагностичний комплекс, описаний в статті «Культура міжсуб'єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників» [1], який складається з чотирьох блоків, націлених на дослідження кожного з компонентів. Методологічну та змістову основу комплексу склали такі методики як шкала когнітивної комунікативної компетенції (Дюран і Спітсберг); шкала когнітивної гнучкості (Мартін та Рубін); тест оцінки комунікативних умінь та діагностики комунікативної соціальної компетентності (Фетіскін, Козлов, Мануйлов); шкала соціальної бажаності (Марлоу і Краун); тест на оцінку самоконтролю (Шнайдер); методика «ціннісні орієнтації» (Рокич); анкета «міжособистісна компетентність» (Бурместер, Фурман, Віттеберг, Райс); шкала міжособистісної комунікативної компетентності (Рубін і Мартін) та інші [1; 8, с. 93-133].

Це дозволило нам порівняти динаміку зміни показників кожного з критеріїв (когнітивного, ціннісно-смыслового, регулятивного та поведінкового), а також дати композитну оцінку сформованості культури міжсуб'єктної взаємодії.

Аналіз результатів дослідження.

Результати формульованого експерименту підлягли стандартній процедурі математично-статистичної обробки за допомогою комп'ютерної програми SPSS. Використовувались методи первинної статистичної обробки (обчислення середніх статистичних значень та стандартного відхилення) та методи вторинної обробки (обчислення t-критерію Стюдента між залежними вибірками, кореляційний аналіз).

Ефективність впливу на рівень сформованості досліджуваного явища визначалось за виділеними нами на попередніх етапах дослідження критеріями та показниками [2], а саме: когні-

Таблиця 1. Динаміка змін показників рівня сформованості культури міжсуб'єктної взаємодії (%)

Критерії	Показники	Зріз	Експериментальна група			Контрольна група		
			Висок. рівень	Серед. рівень	Низьк. рівень	Висок. рівень	Серед. рівень	Низьк. рівень
когнітивний	обсяг теоретичних знань	1й	18,5 ± 2,5	44,8 ± 3,1	36 ± 3,1	15,5 ± 2,5	40,0 ± 3,1	44,5 ± 3,1
		2й	26,4 ± 2,8	59,3± 3,3	14,3± 2,0	18,0± 2,3	43,2± 3,2	38,8± 3,2
	когнітивна гнучкість	1й	15,5 ± 2,3	41,5 ± 3,1	43 ± 3,2	13,0 ± 2,3	39,0 ± 3,1	48,0 ± 3,2
		2й	36,0 ± 3,1	50,8 ± 3,2	13,2± 1,9	14,6± 2,0	42,1± 3,2	43,3± 3,2
	соціальний інтелект	1й	11,2 ± 1,8	38 ± 3,2	50,8 ± 3,2	10,0 ± 1,8	36,0 ± 3,2	54,0 ± 3,4
		2й	24,8 ± 2,8	63,4± 3,8	11,8± 1,8	12,5± 1,9	34,1± 3,1	53,4± 3,4
регулятивний	мотиви регуляції взаємодії	1й	25,5 ± 2,8	37,3 ± 3,1	37,2 ± 3,1	26,2 ± 2,8	33,8 ± 3,1	40,0 ± 3,2
		2й	58,6± 3,4	34,2± 3,1	7,2± 1,5	28,9± 3,0	36,8± 3,1	34,3± 3,1
	готовність до саморегуляції в процесі взаємодії	1й	25,3 ± 2,8	34,5 ± 3,0	40,3 ± 3,2	22,7 ± 2,7	35,5 ± 3,1	40,3 ± 3,2
		2й	43,0± 3,2	42,3± 3,2	14,7± 2,0	20,1± 2,6	32,8± 3,1	47,1± 3,3
ціннісно-смісловий	ціннісні орієнтації щодо взаємодії	1й	45,5 ± 3,2	31,3 ± 3,0	23,3 ± 2,7	42,8 ± 3,2	30,2 ± 3,0	26,0 ± 2,7
		2й	63,7± 3,5	29,6± 3,0	6,7± 1,5	43,0± 3,2	34,2± 3,1	22,8± 2,7
	ціннісні орієнтації щодо соціальної роботи	1й	36,5 ± 3,1	50,0 ± 3,2	16,0 ± 2,3	11,0 ± 2,3	30,0 ± 3,1	59,0 ± 3,2
		2й	51,5± 3,2	43,6± 3,2	4,9± 1,2	9,8± 1,7	37,0± 3,2	63,2± 3,6
поведінковий	міжособистісна комунікативна компетентність	1й	29,0 ± 2,9	36,0 ± 3,3	35,0 ± 3,3	25,0 ± 2,9	34,5 ± 3,2	40,5 ± 3,2
		2й	46,0± 3,2	38,2± 3,2	15,8± 2,0	29,3± 3,1	37,2± 3,2	33,5± 3,1
Композитна оцінка		1й	25,5 ± 2,8	37,3 ± 3,1	37,5 ± 3,1	20,8 ± 2,6	34,9 ± 3,0	44,3± 3,2
		2й	43,8± 3,2	45,2± 3,2	11,0± 2,2	22,0± 2,7	37,2± 3,1	40,8± 3,2

тивний критерій - обсяг теоретичних знань, когнітивна гнучкість, соціальний інтелект; регулятивний - мотиви регуляції взаємодії, готовність до саморегуляції в процесі взаємодії; ціннісно-смісловий - ціннісні орієнтації особистості щодо взаємодії, ціннісні орієнтації щодо соціальної роботи; поведінковий - міжособистісна комунікативна компетентність.

Порівняльний аналіз першого (проведеного до початку формувального експерименту) і другого (проведеного

після його завершення) діагностичних зрізів у експериментальній та контрольній групах засвідчив, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка показників загального рівня сформованості культури міжсуб'єктної взаємодії та її основних компонентів, тоді як у контрольній групі такої динаміки майже не зафіксовано.

В таблиці 1 відображено порівняльний аналіз результатів першого та другого діагностичних зрізів студентів експериментальної та контрольної груп.

периментальної та контрольної груп.

Аналіз результатів дозволяє визначити наступні тенденції.

По-перше, незважаючи на те, що на початку експерименту показники не мали суттєвої різниці в експериментальній та контрольній групах (окрім показника ціннісних орієнтацій щодо соціальної роботи, який безпосередньо відносить до майбутньої професії), результати другого зрізу демонструють суттєве збільшення високих та середніх показників в експериментальній групі порівняно з контрольною, де переважна частина групи показали середній або низький результат. Слід зазначити, що в контрольній групі також відбулась позитивна динаміка деяких показників. Це можна пояснити тим, що культура міжсуб'єктної взаємодії розвивається через досвід участі в ситуаціях взаємодії, проте ці зміни незначними і суттєво ниж-

чі, ніж зміни в експериментальній групі.

Висновки.

В результаті запровадження спеціального курсу спрямованого на формування культури міжсуб'єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників підвищились показники по всіх критеріях сформованості, а саме: покращились знання студентів про психологічні основи міжсуб'єктної взаємодії підвищився рівень когнітивної гнучкості та соціального інтелекту, підвищились мотивація та готовність до саморегуляції в процесі взаємодії, здатність до емпатії та рефлексії, а також комунікативна компетентність учасників експерименту. Це дає нам право зробити висновок про ефективність застосування розробленого та апробованого в нашому дослідженні курсу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бершадська О.В. *Культура міжсуб'єктної взаємодії майбутніх соціальних працівників* / Бершадська О. В. // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : темат. вип. - [К. : Гнозис], 2011. - Т. 5 (30) : Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. - С. 6-14.
2. Бершадська О.В. Термінологічний аналіз поняття "культура міжсуб'єктної взаємодії" та його значення в розвитку підходів до професійної підготовки фахівців / Ольга Бершадська. // Вісник інституту розвитку дитини. - 2011. - Вип. 17. - С. 51-58.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. - М.: Эксмо, 2008. - 416 с.
4. Межличностная коммуникация. Теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С.А. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под. науч. ред. О.И. Матьяш. - СПб.: Речь, 2011. - 560 с.
5. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Елена Сидоренко. - СПб. : Речь, 2002. - 207 с.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.
7. Фіцула М. М., Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М.М. Фіцула. - 2-ге вид., доповн. - Київ : Академвидав, 2010. - 454 с.
8. Greene J.O., Burleson B.R. *Handbook of communication and social interaction skills* / John O. Greene, Brant R. Burleson. - Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. - 1032 p.
9. Koprowska J. *Communication and interpersonal skills in social work* / Juliet Koprowska. - Exeter: Learning Matters, 2010. - 208 p.

БОЛЬШАКОВА А.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри
дефектології та педагогічної корекції,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ДО ВІКОВИХ ЗМІН

Проведено дослідження гендерних особливостей структури психологічної готовності осіб юнацького віку до засвоєння вікових змін. Показано, що більшість досліджуваних мають середній загальний рівень розвитку готовності до вікових змін. Визначено, що гендерна приналежність може розглядатися як фактор, що детермінує рівень психологічної готовності осіб юнацького віку до змін на пізніх етапах життя. Виявлено, що особи чоловічої статі мають більш високий рівень готовності до вікових змін. Аналіз структури готовності показав, що в її компонентах та рівнях відзначається суттєва гендерна диференційованість.

Ключові слова: готовність до вікових змін, гендер, юнацький вік, пізня зрілість.

Аннотация. Проведено исследование гендерных особенностей структуры психологической готовности лиц юношеского возраста к освоению возрастных изменений. Показано, что большинство испытуемых имеет средний общий уровень развития готовности к возрастным изменениям. Определено, что гендерная принадлежность может рассматриваться как фактор, детерминирующий уровень психологической готовности лиц юношеского возраста к изменениям на поздних этапах жизни. Выведено, что лица мужского пола имеют более высокий уровень готовности к возрастным изменениям. Анализ структуры готовности показал, что в ее компонентах и уровнях отмечается существенная гендерная дифференциация.

Ключевые слова: готовность к возрастным изменениям, гендер, юношеский возраст, поздняя зрелость.

Annotation. A study of gender features of structure of psychological readiness of persons of youth age to adjust to the age-related changes.

It is shown, that most examinee has a middle general level of development of readiness to the age-related changes. It is defined, that gender belonging can be examined as a factor, determining the level of psychological readiness of persons of youth age to the changes on the late stages of life. It is educed, that the male persons have higher level of readiness to the age-related changes. The analysis of structure of readiness showed, that substantial gender differentiation registers in its components and levels.

Key words: *readiness to the age-related changes, gender, youth age, late maturity.*

Постановка проблеми.

Одним з найголовніших завдань системи наук про людину, у тому числі, психології, є розробка методологічних засад та практичних підходів до забезпечення активного довголіття людини, створення умов для її повноцінного функціонування на всіх етапах життя, у тому числі у віці пізньої зрілості. Звідси, провідний напрям психологічних досліджень в сфері геронтопсихології – це визначення факторів, які негативно впливають на психічне благополуччя людини похилого віку, зокрема вивчення механізмів формування та корекції деструктивного ставлення людини до власного старіння, що спричиняє соціальну, фізичну та інтелектуальну пасивність в віці пізньої зрілості, а тим самим призводить до зменшення як тривалості життя, так і його якості.

Аналіз досліджень та публікацій

На сьогодні у галузі геронтопсихології проведено досить значну кількість досліджень, спрямованих на вивчення типів старіння, психологічних втрат та деформацій людей похилого віку, можливостей забезпечення когнітивного, емоційного та ін. розвитку у старості. Результати цих досліджень показують, що одним із найбільш значущих факторів психологічного та фізіологічного старіння є суб'єктивне ставлення людини до перспектив свого життя в пізні роки. При цьому значна кількість негативних змін, що відбуваються в психічному та фізичному стані, соціальному становищі людини віку пізньої зрілості, багато в чому зу-

мовлені негативними стереотипами та установками, засвоєними особистістю протягом всього життя [1; 3; 4]. В результаті літні люди або дійсно деградують за механізмом «пророцтва, що виконується само по собі», або обмежують свою активність через побоювання підтвердити упередження щодо людей похилого віку, які існують в соціумі.

Розвиток адекватного ставлення та здатності до психологічного прийняття неминучих вікових фізіологічних, психічних та соціальних змін є не тільки детермінантою психічного благополуччя людини, збільшення тривалості та продуктивності життя, але й є основою формування толерантного ставлення до людей похилого віку, здатності до розуміння проблем, що в них виникають, та готовності до приділення їм необхідної уваги та поваги.

На сьогодні однією з найбільш цікавих та розроблених моделей готовності до вікових змін є концепція, розроблювана російськими вченими Н. Глуханюк та Т. Гершкович. В їх розумінні, готовність до засвоєння змін, що відбуваються з людиною в процесі старіння, є інтегративним психічним утворенням, яке визначає усвідомлення людиною факту власного старіння, формування толерантного ставлення до нього та пошук адаптивних стратегій пристосування до цього процесу. В створеній дослідницями моделі готовність до вікових змін є утворенням, що містить чотири компоненти: фізіологічний, соціальний, особистісний, професійний, які реалізуються на трьох рівнях (що відповідають тра-

диційному уявленню про структуру установок людини): когнітивному, афективному та мотиваційному [3].

Ми вважаємо, що моніторинг та корекція перебігу формування та розвитку готовності до старіння мають починатися вже в юнацькому віці, коли найбільш активно розвивається світогляд, завершується закладення основних життєвих норм, набувається зріла ідентичність та усталене ставлення до себе, будуються життєві плани та часові перспективи, настанови на майбутнє [2; 5; 6]. В той же час, вичерпних досліджень, спрямованих на вивчення механізмів та факторів формування психологічної готовності до адекватного прийняття власного старіння в юнацькому віці, проведено не було, що й зумовило актуальність даної роботи.

Метою цього дослідження було вивчення гендерних особливостей у структурі сформованості психологічної готовності осіб юнацького віку до засвоєння майбутніх віково-часових змін (зокрема до соціальних, фізіологічних та психологічних проявів старіння).

Виклад основного матеріалу дослідження.

В дослідженні прийняла участь 81 особа віком від 19 до 24 років, серед них – 42 дівчини та 39 юнаків. Обрання саме цієї вікової категорії досліджуваних зумовлено великим значенням юнацького віку для створення психологічного майбутнього особистості, його сутністю як етапу життєвого самовизначення та побудови найважливіших життєвих планів і перспектив.

Діагностику психологічної готовності до засвоєння майбутніх віково-часових змін було проведено за допомогою опитувальника «Готовність до вікових змін» [3]. Цей опитувальник дозволяє оцінювати сформованість готовності до вікових змін за такими параметрами:

1) загальна оцінка сформованості готовності до засвоєння віково-часових змін, що є інтегральною характеристикою ставлення людини до вікових змін, які з нею відбуваються, або

відбуватимуться у майбутньому;

2) компоненти готовності:

- фізіологічний – розуміння, толерантне ставлення та здатність до пошуку конструктивних моделей пристосування до зовнішніх проявів старіння (сивина, зморшки, втрата зовнішньої привабливості та ін.), послаблення зору та слуху, певні порушення функцій систем організму,
- соціальний – усвідомлення та прийняття змін, що відбуваються, або відбуватимуться в соціальному статусі, прийняття нових соціальних та сімейних ролей, можливе зниження рівня матеріального благополуччя та фінансових можливостей,
- особистісно-психологічний – здатність до усвідомлення та спокійного ставлення до змін, що відбуваються з віком у власній психічній сфері (зниження продуктивності пам'яті, мислення, уваги, підвищена емоційна чутливість, загострення характерологічних особливостей та ін.) та ставленні оточуючих;
- професійний – готовність до спокійного прийняття зниження ролі професійної діяльності в житті, до зміни посади, рівня відповідальності та інтенсивності роботи, міста роботи, або навіть її втрати (виходу на пенсію);

3) рівні готовності:

- когнітивний – розуміння та усвідомлення змісту та сутності неминучих соціальних, фізіологічних та психічних змін, що відбуваються з віком,
- афективний – спокійне, адекватне емоційне ставлення до вікових змін як до таких, що є нормальними, звичайними явищами,
- мотиваційний – активність та високий рівень мотивації до пошуку та розробки стратегій пристосування до змін, що відбуваються, та компенсації їх можливих негативних ефектів;

Таблиця 1

Гендерні розбіжності в компонентах готовності до вікових змін

	Компоненти готовності				Рівні готовності		
	Фізіологічний компонент	Соціальний компонент	Особистісно-психологічний компонент	Професійний компонент	Когнітивний рівень	Афективний рівень	Мотиваційний рівень
Дівчата	23,50	20,88	21,69	22,36	28,07	25,9	34,45
Юнаки	24,15	23,64	23,59	24,41	30,05	29,26	36,49
t	0,608*	2,524**	1,832*	2,012***	0,94*	1,999***	0,978*

Примітки: * – відсутність статистично значущих розбіжностей; ** – $p < 0,02$; *** – $p < 0,05$.

4) структурні елементи готовності: дванадцять показників, що конкретизують прояви чотирьох компонентів готовності (фізіологічного, соціального, особистісного та професійного) на трьох її рівнях (когнітивному, афективному та мотиваційному).

Другою методикою, за допомогою якої було проведено оцінку ставлення юнаків до змін, що відбуватимуться з ними на пізніх вікових етапах, була Шкала безнадійності Бека (Beck Hopelessness Scale). За допомогою цієї методики вимірюється міра негативного ставлення, песимістичних очікувань людини щодо свого суб'єктивного найближчого та віддаленого майбутнього.

На першому етапі обробки даних, отриманих за допомогою опитувальника «Готовність до вікових змін», було встановлено, що 90,12 % досліджуваних юнацького віку (юнаків і дівчат загалом) мають загальну оцінку сформованості готовності до засвоєння віково-часових змін на рівні, який авторами методики визначено як середній [3]. Високий рівень загальної готовності було діагностовано у 9,88 % досліджуваних (2 дівчини та 8 юнаків), низького рівня виявлено не було.

Другий етап обробки даних передбачав порівняння середніх оцінок готовності до вікових змін юнаків і дівчат з метою перевірки наявності статистично значущих гендерних розбіжностей в структурі ставлення до процесу власного старіння та в загальних оцінках психологічної готовності до нього.

Порівняння середніх оцінок юнаків та дівчат за допомогою t-критерію Стюдента показало наявності статистично значущих розбіжностей в показниках сформованості компонентів та рівнях готовності до вікових змін (див. табл. 1).

Дані, наведені в табл. 1, показують наявності статистично значущих розбіжностей в оцінках соціального та професійного компоненту, отже, досліджувані чоловічої статі мають більш високий рівень сформованості цих елементів структури психологічної готовності до вікових змін.

У відповідності до процедурних особливостей методики [XX], ці дані щодо соціального компоненту свідчать про те, що юнакам більше, ніж дівчатам, притаманне адекватне ставлення до неминучих соціальних проявів власного старіння: відношення до

себе як до людини похилого віку, погіршення матеріального становища, отримання нових сімейних та соціальних ролей. Дівчатам, навпаки, властивий більш низький рівень адаптаційних установок до соціального статусу, притаманного особам віку пізньої зрілості.

Більш високі на статистично значущому рівні оцінки юнаків за професійним компонентом (див. табл. 1) вказують на їх більшу, порівняно з дівчатами, готовність до ефектів, які спричиняє процес старіння на професійну діяльність людини: конкуренція з боку молодших професіоналів, складності із засвоєнням нових технологій, збільшення навантаження, можливе перепрофілювання, зміна та навіть втрата роботи – вихід на пенсію.

За загальними оцінками фізіологічного та особистісного компонентів статистично значущих розбіжностей встановлено не було, але цей факт по-

яснюється гендерною диференційованістю структури цих компонентів, виявленою на наступному етапі статистичного аналізу (див. табл. 2).

При порівнянні рівнів готовності до вікових змін між юнаками та дівчатами було встановлено статистично значущі розбіжності лише за афективним рівнем (див. табл. 1). Ці розбіжності вказують на те, що досліджувані чоловічої статі є більш толерантними до старіння як неминучого явища, здатні прийняти його спокійніше та виваженіше. Дівчата, навпаки, виявляють більш неприємні переживання, відчувають негативні емоції та деструктивні установки.

За когнітивним рівнем статистично значущих розбіжностей виявлено не було (див. табл. 1), отже, юнакам та дівчатам притаманний однаковий рівень усвідомлення та розуміння фізіологічних, психічних та соціальних змін, які з ними відбудуться у майбут-

Таблиця 2

Гендерні розбіжності в структурних компонентах готовності до вікових змін

	Рівні фізіологічного компоненту			Рівні соціального компоненту		
	Когнітивний	Афективний	Мотиваційний	Когнітивний	Афективний	Мотиваційний
Дівчата	7,83	5,31	10,36	6,33	6,76	7,79
Юнаки	8,13	7,05	8,97	7,08	8,18	8,38
t	0,395*	2,729**	2,444***	1,222*	3,297****	0,904*
	Рівні особистісного компоненту			Рівні професійного компоненту		
	Когнітивний	Афективний	Мотиваційний	Когнітивний	Афективний	Мотиваційний
Дівчата	7,19	5,64	8,86	6,71	8,19	7,45
Юнаки	6,97	7,15	9,46	7,87	6,87	9,67
t	0,32*	3,026*****	0,975*	1,965*	2,503***	3,303****

Примітки: * – відсутність статистично значущих розбіжностей; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,02$; **** – $p < 0,002$; ***** – $p < 0,005$.

ньому в процесі старіння. Відсутність розбіжностей за мотиваційним рівнем (див. табл. 1) пояснюється диференційованістю його структури, виявленою на наступному етапі аналізу (див. табл. 2).

Третій етап обробки даних передбачав аналіз структурних елементів готовності юнаків до вікових змін: показників, що конкретизують прояви її чотирьох компонентів на трьох рівнях. Результати статистичного аналізу наведені в табл. 2.

Зіставлення середніх оцінок досліджуваних за структурними елементами готовності до засвоєння віковочасових змін підтвердили відсутність гендерних розбіжностей в когнітивному компоненті готовності (див. табл. 2).

Аналіз показників фізіологічного компоненту готовності до вікових змін показав, що хоча його загальні оцінки в юнаків та дівчат не відрізняються (див. табл. 1), в структурі визначаються статистично значущі гендерні розбіжності (див. табл. 2). Так, дівчата виявляють нижчі оцінки афективного рівня фізіологічного компоненту, які вказують на сильніші негативні переживання щодо перспектив появи таких проявів старіння, як втрата зовнішньої привабливості за рахунок появи зморшок, сивини, зайвої ваги та ін. При цьому вони демонструють більш високі оцінки мотиваційного рівня, які свідчать на їх активніше прагнення до пошуку стратегій компенсації, корегування та адаптації до цих змін. Юнакам, навпаки, притаманне толерантніше ставлення до фізіологічних вікових змін (вищі оцінки за афективним рівнем) та менша активність і мотивованість до пошуку подолання фізіологічних наслідків старіння (нижчий мотиваційний рівень).

Аналіз особистісного компоненту готовності до вікових змін вказує на наявність статистично значущих гендерних розбіжностей за афективним рівнем при їх відсутності за його загальними оцінками (див. табл. 1) – отже, юнакам притаманне більш спокійне емоційне ставлення до психіч-

них змін, що відбуватимуться з ними у віці пізньої зрілості (див. табл. 2).

Аналіз показників професійного компоненту готовності до вікових змін показав наявність гендерної диференційованості в його структурі (див. табл. 2). Виявилося, що юнаки болісніше емоційно реагують на перспективи виникнення негативних змін у професійній сфері, детермінованих віковими змінами, що відбудуться на пізніх етапах життя (нижчі оцінки афективного рівня). При цьому вони є більш активними та мотивованими в пошуку шляхів адаптації до змін, що відбуватимуться (вищі показники мотиваційного рівня).

Що стосується загальної оцінки сформованості готовності до засвоєння віковочасових змін, то за сукупністю усіх показників вона виявилася вищою в досліджуваних чоловічої статі – показник 95,79 проти 88,43 у дівчат ($t = 2,106$; $p < 0,05$). Отже, юнаки, порівняно з дівчатами, є толерантнішими та психологічно більш готовими до прийняття неминучих змін, що відбудуться з ними на пізніх вікових етапах, вони виявляють більш спокійні емоційні реакції щодо процесу старіння, який відбуватиметься у майбутньому.

Статистичний аналіз результатів, отриманих досліджуваними за Шкалою безнадійності Бека, показав, що особам юнацького віку в середньому притаманні нормативні (середні) оцінки вираженості безнадійності. Отже, вони досить позитивно сприймають своє віддалене майбутнє. При цьому, хоча показники юнаків (33,44) виявилися дещо вищими, порівняно з дівчатами (32,44), рівня статистичної значущості вони не набули ($t = 0,556$).

Висновки.

Моніторинг та корекція розвитку готовності до вікових змін на пізніх етапах життя має починатися вже в юнацькому віці, коли найбільш активно розвивається світогляд, набувається зріла ідентичність та усталене ставлення до себе, будуються життєві плани та часові перспективи.

Проведене дослідження показа-

ло, що більшість досліджуваних юнацького віку мають середній загальний рівень сформованості готовності до засвоєння часово-вікових змін.

Аналіз розбіжностей серед досліджуваних чоловічої та жіночої статі дозволив визначити, що гендерна приналежність може розглядатися як фактор, що детермінує як загальний рівень, так і структуру психологічної готовності особи юнацького віку до прийняття психологічних, фізіологічних та соціальних змін у віці пізньої зрілості.

В результаті вивчення гендерних особливостей у структурі сформованості психологічної готовності осіб юнацького віку до засвоєння майбутніх віково-часових змін було встановлено, що:

- загальні оцінки фізіологічного компоненту готовності до вікових змін в юнаків та дівчат не відрізняються, хоча в його структурі визначаються гендерна диференційованість: дівчата виявляють нижчі оцінки афективного рівня (сильніші негативні переживання щодо перспектив появи фізичних проявів старіння) та більш високі оцінки мотиваційного рівня (активне прагнення до пошуку стратегій компенсації, корегування та адаптації до фізіологічних змін);
 - досліджувані чоловічої статі мають
- більш високі загальні оцінки соціального компоненту готовності до вікових змін та вищі оцінки його афективного рівню;
 - аналіз особистісного компоненту вказує на наявність статистично значущих розбіжностей за афективним рівнем при відсутності статистично значущих розбіжностей юнаків та дівчат за його загальними оцінками;
 - досліджувані чоловічої статі мають більш високий рівень сформованості професійного компоненту готовності до вікових змін при наявності гендерної диференційованості в його структурі: нижчі оцінки афективного рівня та вищі показники мотиваційного рівня;
 - загальна оцінка сформованості готовності до засвоєння віково-часових змін виявляється вищою в досліджуваних чоловічої статі.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні вікової динаміки показників психологічної готовності до вікових змін, виявленні внутрішньо-психологічних та соціальних чинників інтолерантного, деструктивного ставлення до процесу старіння, розробці методологічних засад та практичних підходів до корегування негативних настанов особистості щодо життєвих перспектив на пізніх вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРИ:

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – М. : Издательство: ИП РАН, 2006. – 512 с.
2. Волков Б. С. Психология юности и молодости : Учебное пособие / Б. С. Волков. – М. : Академический проект : Трикста, 2006. – 256 с.
3. Глуханюк Н. С. Поздний возраст и стратегии его освоения / Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович. Издание 2-е, дополненное – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.
4. Ермолаева М. В. Практическая психология старости / М. В. Ермолаева. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
6. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2009. – 360 с.

БИСТРОВА Ю.О.,
старший викладач кафедри
англійської мови,
факультет гуманітарних наук,
Національний Університет
«Києво-Могилянська Академія»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ЗОРУ

Питання психолого-педагогічного супроводу професійної соціалізації учнів з вадами зору є актуальним, оскільки саме надання соціально-педагогічної підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я є самою істотною диференціальною ознакою фахової освіти. При цьому однією з найважливіших умов успішної соціальної інтеграції є здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу, адже в процесі навчання існує небезпека ізоляції дітей з недоліками психофізичного розвитку від здорових ровесників, що істотно ускладнить їхню соціальну реабілітацію.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, професійна соціалізація, порушення зору.

Вопрос психолого-педагогического сопровождения профессиональной социализации учащихся с нарушениями зрения является актуальным, т.к. именно поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья является самым существенным дифференцированным показателем профессионального образования. При этом одним из важнейших условий успешной социальной интеграции является осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения, т.к. именно в процессе обучения существует опасность изоляции детей с психофизическими недостатками от здоровых ровесников, что существенно осложнит их социальную реабилитацию.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональная социализация, нарушение зрения.

Question of psychological and pedagogical accompaniment of professional socialization students with paropsiss is actual, because

© Бистрова Ю.О., 2012

support of children with the limited possibilities of health is the most substantial differentiated index of trade education. Thus one of major terms of successful social integration is realization of complex psychological and pedagogical accompaniment, because in the process of educating there is a danger of isolation of children with ncuxофизическимy defects from the healthy persons of the same age, that will complicate their social substantially.

Keywords: *psychological, pedagogical accompaniment, professional socialization, paropsiss.*

Одним з центральних і доленосних в житті кожної людини являється питання про пошук, вибір і оволодіння професією. Робота відіграє важливу роль в житті кожної людини і робить великий вплив на його стан і самопочуття. Правильно вибрана професія підвищує позитивне уявлення про себе (Dore R., Erickson E.H., Kalanidi M.S.), скорочує частоту фізичних і психічних проблем, пов'язаних із здоров'ям (Portigal A.H., Гуревич К.М.). Зміна соціально-економічних умов життя в суспільстві, нестабільність ринку праці вказують на необхідність зміни підходу до професійної орієнтації школярів і перетворення учня з об'єкту педагогічних дій в суб'єкт власної орієнтації на професію. На наш погляд, це неможливо без пізнання людиною самого себе, усвідомлення і оцінки їм своїх індивідуальних можливостей, та їх відповідності вимогам професії.

Для людей з порушеннями зору удвічі важливо зробити правильний вибір професії. Слабозорим учням дуже важко адаптуватися до зовнішнього середовища, виходити на спілкування із здоровими людьми, які навіть не можуть собі уявити їх фізичний стан. Ці діти в силу власної недуги відчувають себе невпевнено, хоча дуже часто мають чудові особистісні якості. І їм не обійтися без допомоги педагогів і психологів: розібратися у власних можливостях, здібностях, інтересах і бажаннях, отримати необхідну інформацію про доступні і вподобані професії, про можливості оволодіння ними. Одна з головних цілей роботи з дітьми – до-

помогти їм розкритися через активні методи навчання спочатку у своєму колективі, відчути себе впевненіше і потім дати їм початкову професійну освіту, щоб соціалізація в суспільстві після школи проходила для них менш хворобливо.

Завдання професійної орієнтації завжди знаходилися у сфері уваги вчених. Різні аспекти підготовки слабозорих учнів до вибору професії досліджувалися багатьма фахівцями. Зміст і форми профорієнтаційної роботи в спеціальних школах для дітей з порушеннями зору розглядалися В. П. Єрмаковим, Л. К. Єрмиловою, І. Є. Кузнецовим, А. Я. Фесенко; клініко-офтальмологічні аспекти профорієнтації – В.П. Жоховим, Є.С. Лібман; психологічні особливості професійного самовизначення – О. С. Забабуріною; психолого-педагогічні основи професійної освіти інвалідів по зору – О. Л. Олексєвим, В. З. Деніскіною, І. Н. Зарубіною та ін.; основи використання тифлотехнічних засобів у компенсації зорової недостатності – О. Л. Олексєвим, В. С. Сверловим, С.В.Федоренко та ін.

Проте аналіз нормативних документів і методичних рекомендацій по організації профорієнтаційної роботи в школах-інтернатах для дітей з порушеннями зору, зміст програми по курсу "Технологія" показав, що в них недостатньо уваги приділяється формуванню у слабозорих учнів умінь здійснювати самостійний і усвідомлений вибір професії. Між тим цей процес у цієї категорії школярів ускладнений.

Ряд учених вказує на обмеженість їх знань і уявлень про себе і функціональ-

ні можливості своїх органів чуття (Л.І. Плаксіна, Є.П.Синьова); неадекватність їх самооцінки та труднощі ідентифікації; знижену активність і самостійність (О.Г. Літбак); ігнорування ними особливостей свого психічного, фізичного і рухового розвитку.

Усе це призводить до некомпетентності слабозорих учнів у виборі професії. Вона може бути здолана при здійсненні цілеспрямованої корекційної роботи по формуванню у цієї категорії школярів сукупності специфічних знань й умінь.

До них ми відносимо знання про дефект зору та обумовлені їм особливості психофізичного розвитку, про обмеження і протипоказання до умов і характеру праці при наявних захворюваннях очей, способах охорони зору і компенсації зорової недостатності, методах і прийомах самовиховання. Але одних цих знань недостатньо, щоб сформувані здатність слабозорих школярів до здійснення самостійного і усвідомленого вибору професії. Необхідно звернути увагу на вироблення у них умінь шукати необхідну інформацію, аналізувати вибрану професію з точки зору її безпеки для свого зору і здоров'я, оцінювати свої професійні можливості, передусім, зорові, складати план підготовки до професії і організувати себе на самокорекцію і подолання наявних недоліків. Наявність саме цих специфічних знань і умінь визначає стан соціальної компетентності у виборі професії у слабозорих учнів, під якою треба розуміти сукупність знань про світ праці і про себе як суб'єктові професійної діяльності; умінь оцінювати і розвивати свої можливості відповідно до вимог професії і ринку праці – усе це в сукупності визначає успішність соціалізації випускника.

На жаль, в Україні історично склалася медична модель ставлення до осіб обмеженими можливостями здоров'я, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу розглядалася як об'єкти неповноцінності, що потребують певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, най-

частіше сегрегативних. Саме ця модель інвалідізувала людину та формувала споживчу установку до соціуму. Проте, починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, визначено теорію включення, яка передбачає те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

У цій ситуації в Україні створюється нормативно-правова база, що включає документи: Комплексну Програму освіти та фахової підготовки дітей-інвалідів в Україні (2000 р.); Закон України „Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам” (2000 р.); Закон України „Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.).

Соціалізація дітей з порушеннями зору на цей час є одною з найважливіших проблем психології та соціології. Знаходження тривалий час в умовах замкнутого простору спеціальної школи або інтернату лишає слабозорих дітей можливості самостійно та повноцінно включатися до соціального життя. Велика частина слабозорих випускників має труднощі психологічного та медичного плану, пов'язані з інтеграцією в суспільство здорових людей (Ю.О.Бистрова, Т.М.Гребенюк, І.М.Некрасова, Є.П.Синьова, С.Ф.Федоренко) [1; 2].

Тому, мета даного дослідження – виявити проблеми та створити умови соціально-педагогічного супроводу в умовах навчально-реабілітаційного центру для професійної соціалізації та інтеграції інвалідів по зору в середовище здорових однолітків, а в подальшому – систему вищої школи.

Успішність соціалізації залежить не лише від суспільних умов, але й від вікових та індивідуальних рис особистості. Якщо у своїй виховній роботі наставник це враховує, то розширюються можливості впливу на школярів, на формування в них соціальної поведінки. Виховання допомагає утво-

ренню численних умовних емоційних зв'язків, їх диференціації і об'єднанню, інтеграції у нові структури. Ці зв'язки лежать в основі нових психічних процесів, станів, якостей.

Складність взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов розвитку полягає не лише в тому, що взаємодія неповторна та індивідуальна (що необхідно враховувати під час виховного процесу), але й в тому, що вона має свою специфіку на кожному віковому рівні.

Людина від самого початку є об'єктом соціальних відносин, які розвиваються у певному порядку. Соціальне середовище не входить до внутрішньої сфери особистості, воно лише надає місце для нормальної взаємодії індивіда з оточенням.

Коли нормальної взаємодії не існує, постійно постають проблеми, пов'язані з медичною допомогою, проблемами догляду, обслуговування в сім'ї, або навчально-реабілітаційному центрі, проблеми соціальної допомоги, проблеми спілкування, отримання і надання інформації тощо.

Дуже суттєвими і нелегкими виявляються для цих дітей питання психологічної допомоги, реалізації творчих здібностей, набуття освіти як загальної, так і професійної, працевлаштування.

Крім того, соціальні проблеми, з якими щоденно стикаються діти з порушеннями зору, у кожному конкретному випадку суттєво детерміновані індивідуальною специфікою інвалідності, віком і статтю, наявністю доброзичливого родинного оточення і його можливостями, потужністю і кваліфікацією спеціалізованих служб – соціальних, медичних, освітянських, працевлаштування тощо.

Об'єктивно, існуючі проблеми слід умовно розподілити на кілька основних різновидів, хоча в реальному житті більшість проблем переплітаються, діють у комплексі, є взаємно пов'язаними, інколи – взаємообумовленими, такими, що підсилюють дію одна одної.

Отже, в цілому система спеціальної освіти спроможна забезпечити потреби дітей, які мають порушення зору,

принаймні у кількісному аспекті, хоча поки що не ліквідовані перешкоди для легкого доступу дітей до мережі спеціалізованих навчальних закладів, що інколи пов'язано з недостатньою інформованістю батьків, територіальною віддаленістю потрібних закладів від місць мешкання і, відповідно, труднощами як матеріального, так і суто фізичного характеру, пов'язаними з необхідністю постійного перевезення дітей, інколи неквапливим виконанням обов'язків працівниками районної ланки медичних, соціальних і освітянських служб, бюрократичною тяганиною. До того ж і якість освіти, виховання, умов утримання і надання спеціальних лікувально-корекційних послуг у різних закладах неоднакова, не завжди дитина потрапляє саме в той заклад, який їй потрібен.

Таким чином, зазначені проблеми дозволять визначити шляхи психолого-педагогічного супроводу професійної соціалізації учнів з порушеннями зору, зазначити заходи медико-педагогічної реабілітації та психологічної підтримки цих дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру. Створення системи супроводу буде сприяти зніженню інвалідизації цих дітей, підвищенню соціально-психологічної адаптації та інтеграції в середовище здорових однолітків, успішній професійній соціалізації.

Професійна соціалізація - це психологічно обґрунтований, педагогічно доцільно організований процес і результат взаємодії особистості з соціальним середовищем, який характеризується професійним життєво стійким вибором, професійним самовизначенням, самоствердженням і самоактуалізацією в професійному плані, саморозвитком особистості.

Основу професійного самовизначення повинна складати ціннісно-смілова база особистості. Її формування як ще одної складової професійно-трудової соціалізації відбувається впродовж усього життя людини і змінюється під впливом соціальних чинників. Тому головна (ідеальна) мета професійного

самовизначення – це поступове формування в учнів внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, коригувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого та особистісного).

Професійний розвиток особистості (самопізнання, самовизначення) слід розглядати як результат впливу соціальної ситуації розвитку (Л.І.Божович), як результат активної практичної перевірки самими молодими людьми власних професійних здібностей, схильностей і інтересів (В.М.Синьов), як процес переробки і систематизації зовнішніх дій на людину і виникнення в цих процесах нового змісту, саморегуляції особистістю власної психічної діяльності (П.О.Шавир), як процес розвитку школяра в якості суб'єкта діяльності (Є.О.Клімов), як проблему визначення свого способу життя (С.Л.Рубінштейн).

Для досягнення оптимального результату професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями зору потрібне грамотно організоване медико-соціально-психолого-педагогічне забезпечення спадкоємності і послідовності власно процесу розвитку і становлення особистості.

На жаль, школярі з порушеннями зору після закінчення школи-інтернату або навчально-реабілітаційного центру недостатньо готові до отримання професії в неспеціалізованих ВНЗ, коледжах і технікумах, що знаходять своє підтвердження у великому відсотку сліпих і слабозорих студентів, що не закінчують вищі і середні спеціальні установи. Випускники значно відстають від здорових однолітків в області фізичної підготовленості, що робить негативний вплив на рівень їх працездатності; мають обмежені можливості отримання інформації з різних джерел (бібліотеки, книжки та періодична література, телебачення та ін.); мають негативні психологічні установки (невпевненість внаслідок наявності дефекту зору, відсутність комунікативних навичок, адекватної поведінки в колективі однолітків, неправильне відношення до власного дефекту та ін.

Таким чином, для вирішення цих проблем необхідно створити певні психолого-педагогічні умови організації освітнього процесу з метою успішної професійно-трудової соціалізації дітей з порушеннями зору:

- впровадити медико-психолого-педагогічну модель супроводу з метою забезпечення послідовності і спадкоємності професійно-трудової соціалізації;
- розробити корекційну програму, що включає у свій зміст формування у слабозорих учнів знань про стан свого зору, здоров'я, недоліки психофізичного розвитку й умінь їх подолання; знань про світ праці для людей з порушеннями зору та способи компенсації зорової недостатності; вмінь оцінювати й розвивати власні можливості відповідно до вимог професії, які і є основою їх соціальної компетентності, що забезпечує здатність до самостійного і усвідомленого вибору професії в умовах ринку праці;
- впровадити поетапну систему профорієнтаційної роботи з 1 по 12 клас;
- збагатити зміст освітнього процесу реалізацією передпрофільної підготовки в 9-10 класах і профільного та довузівського навчання в 11-12 класах;

Система психолого-педагогічного забезпечення професійної соціалізації учнів з порушеннями зору як цілеспрямована діяльність по підготовці молоді до самовизначення і усвідомленого вибору професії ґрунтується на ідеї концептуального характеру – взаємозв'язку діагностичного, корекційно-реабілітаційного та виховного підходів. Вона виходить з наступних принципів: свідомості, відповідності, активності, розвитку і ставить завдання сформулювати готовність до суспільно-корисної праці, до вибору професії. У систему забезпечення входять наступні основні компоненти: мета і завдання, основні напрями, форми і методи профорієнтаційної роботи зі школярами.

Спільна мета системи – підготовка учнів до обґрунтованого зрілого вибору професії, що враховує індивідуальні можливості і задовольняє як особистісні інтереси, так і громадські потреби і запити ринку.

Завдання:

- надання профорієнтаційної підтримки учням у процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;
- отримання діагностичних даних про переваги, схильності і можливості учнів для усвідомленого визначення профілю навчання;
- забезпечення широкого діапазону варіативності профільного навчання за рахунок комплексних і нетрадиційних форм і методів, що вживаються на уроках, курсах по вибору, факультативному зайнятті та в системі виховної роботи;
- додаткова підтримка груп школярів, у яких легко спрогнозувати складнощі працевлаштування – учні зі складними дефектами та ін.;
- створення гнучкої системи взаємодії старшого ступеня школи з установами додаткової і професійної освіти, а також з підприємствами міста, регіону.

При незмінній спільній меті конкретна мета і завдання роботи кожної школи-інтернату або реабілітаційного центру залежать від потреб кадрів в тих або інших професіях, міри гостроти цих потреб, від можливостей і умов в цьому регіоні або місті. Успішна реалізація поставлених завдань значною мірою залежить і від якості роботи по кожному з цих напрямів.

Структура професійно-трудової соціалізації може бути представлена у вигляді трикутника. Основа трикутника є обліком індивідуально-психологічних особливостей учня, одна із сторін – знання вимог професії до людини, друга сторона – облік вимог ринку професій.

Про успішну професійно-трудову соціалізацію можна вести мову тільки у тому випадку, якщо випускник враховуватиме усі три чинники: свої професійні бажання (хочу), індивідуальні психофізіологічні можливості (можу) і потреби кадрового ринку праці в регіоні, де він мешкає (треба). Тільки при правильному розумінні співвідношення та значущості цих компонентів можлива науково обґрунтована організація послідовної системи роботи з профорієнтації. Це й буде питаннями подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрова Ю.О. Психолого-педагогічне забезпечення інклюзивного навчання осіб особливими освітніми потребами у вищому навчальному закладі / Ю.О.Бистрова // Науковий часопис. – Серія 19. – корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 11. – К., 2008. – С. 28-32.
2. Гребенюк Т.М. Вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вищих навчальних закладах / Т.М.Гребенюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 52-63.
3. Психологія: Словник. – М., 1990.
4. Воложин А.И, Субботин Ю.К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления / А.И.Волжин, Ю.К.Субботин. – М., 1987.
5. Бондар В.І. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / В.І.Бондар. – Луганськ, 2003. – С. 228.

ГОЛОТА М.,
асистент кафедри психології,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут імені Тараса Шевченка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми формування ціннісної сфери особистості у підлітковому віці. На прикладі результатів констатувального дослідження розглядаються окремі емпіричні та практичні аспекти зазначеного процесу в сучасних культурно-історичних умовах еклектизму та нестабільності.

Ключові слова: особистість, цінності, підлітковий вік, трансформаційні процеси, виховання.

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ проблемы формирования ценностной сферы личности в подростковом возрасте. На примере результатов констатирующего исследования рассматриваются отдельные эмпирические и практические аспекты обозначенного процесса в современных культурно-исторических условиях эклектизма и нестабильности.

Ключевые слова: личность, ценности, подростковый возраст, трансформационные процессы, воспитание.

Annotation. The theoretical analysis of problem of forming of the valued sphere of personality in teens is carried out in the article. On the example of statement researches' results separate empiric and practical aspects of the noted process in the modern cultural and historical terms of eklektizmu and instability are examined.

Key words: personality, values, teens, transformation processes, educations.

Постановка проблеми. Проблема ціннісних орієнтацій входить до загальної структури теорії формування особистості. Науковцями обґрунтовуються різноманітні підходи до класифікації ціннісних орієнтацій, з'ясовуються основні напрямки змін, що відбуваються у суспільстві тощо. Незважаючи на значний інтерес як українських, так і зарубіжних дослідників до вивчення проблеми цінностей, існує низка питань, які ще потребують свого вирішення. Адже система цінностей – це та ланка, яка пов'язує індивіда і соціум, включає особистість у систему суспільних відносин, а також поєднує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретною поведінкою. Існує двобічний зв'язок між цінностями та поведінкою особистості. З одного боку, саме через діяльність, вчинки можна судити про систему ціннісних орієнтацій, які людина обирає на основі існуючих і засвоєних норм. А з іншого – вони є показником рівня її соціального розвитку.

Говорячи про систему вартостей, слід мати на увазі, що саме вона є однією з найважливіших характеристик особистості. Ціннісні орієнтації, безперечно, залежать від інтересів, бажань, потреб і водночас самі активно формують інтереси, поглиблюють, диференціюють бажання. Тому система цінностей як внутрішня основа ставлень індивіда до дійсності дає можливість розкрити механізм поведінки особистості, пояснити та спрогнозувати її.

В умовах трансформації українського суспільства здійснюються пошуки форм і сфер самореалізації сутнісних сил індивідів, які зорієнтовані на особистісний вибір і відповідальність. Ці нові ціннісні орієнтири активніше засвоюються молодими людьми. Але риси психології патерналізму, споживацькі настрої, прояви соціальної апатії, схильність до досягнення успіху за допомогою соціально несхвалюваних методів – все це ста-

новить зворотний бік медалі сучасної молодіжної свідомості, демонструючи її амбівалентність.

Сучасне українське суспільство, як і суспільства інших пострадянських держав, переживає активне проникнення в масову свідомість елементів ціннісної структури, яка є характерною для західних країн. Проте сприйняття західних зразків має досить специфічний характер, коли в ієрархії поєднуються елементи системи ліберальних і традиційних вартостей. Під “традиціоналізмом” розуміється орієнтація на інтегративний інтерес і спільну колективну волю; під “лібералізмом” – цінність особистості та її вільного вибору. При цьому необхідно зазначити, що швидка переорієнтація масової свідомості з однієї системи на іншу навряд чи можлива, у зв'язку із чим можна припускати еклектичний характер ціннісно-сислової сфери сучасної української молоді.

Отже, мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів проблеми формування ціннісної сфери особистості на прикладі значною мірою кризового підліткового віку, що закладає підґрунтя майбутньої особистісної стабільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно система цінностей у структурі особистості розглядається у зв'язку із її самосвідомістю (Л.І.Божович, В.С.Мерлін, С.Л.Рубінштейн, І.І.Чеснокова); спрямованістю (А.Г.Ковальов, Н.В.Кузьміна К.К.Платонов); через систему настановлень (Ш.А.Нарідашвілі Д.М.Узнадзе, Ш.Н.Чхартішвілі) тощо.

Як відомо, розвиток індивіда відбувається у процесі засвоєння соціального досвіду, який існує у вигляді норм, правил, ідеалів, цінностей, вироблених у певному суспільстві. При цьому ознайомлення із соціальними зразками, інтеріоризація деяких із них, формування власної оцінки щодо дійсності і є становленням системи ціннісних орієнтацій конкретної людини.

У суспільстві, що трансформується,

відбувається суттєва перебудова системи соціальних вартостей, до того ж цей процес досить складний та небезболісний. А щоб та чи інша цінність значно піднялася вгору на відповідній шкалі вона має помітно активізуватися у суспільній свідомості, тобто почати визнаватися як одна із домінантних більшістю населення.

Можна простежити, як відбувається згаданий процес у пострадянському просторі, на прикладі дослідження життєвих цінностей росіян. До числа актуальних вартостей, обраних понад 50% опитаних, увійшло 8 із запропонованих 59. Це такі цінності, як "сім'я", "безпека", "сумління", "порядок", "праця", "права людини", "гроші", "законність".

Проте ядро суспільних вартостей насправді є ширшим, оскільки до нього доцільно включати, поряд із тими цінностями, які набрали домінантну кількість виборів серед опитаних, ще й обрані більшістю соціальних груп. До таких "центральної цінностей" увійшли, окрім вищезгаданих, "свобода", "духовність", "власність", "гуманізм", "особистісна гідність", "справедливість", "працелюбність", "відчуття обов'язку", "освіченість", "гостинність", "професіоналізм", "рівність усіх громадян перед законом".

Крім того, що суспільні цінності поділяються на центральні та периферійні, деякі науковці ще диференціюють їх на інтегрувальні та диференціальні. До інтегрувальних відносять вартості, які мають високий рейтинг у більшості соціальних груп. Свою інтегрувальну функцію означені цінності можуть виконувати або активно, коли у більшості рейтинг їх вищий, ніж у меншості, або пасивно – коли рейтинг вищий для меншості спільнот.

Диференціальні цінності – це такі, які в різних соціальних групах мають полярні оцінки, тобто рейтинг їх у частини спільнот високий, а у частини – низький. Вони також можуть бути активно чи пасивно диференціальними. Якщо більшість соціаль-

них груп відчуває їх нестачу, то можна стверджувати активно-диференціальну роль таких цінностей.

З-поміж центральних вартостей активно-інтегрувальними відносно суспільної свідомості в цілому виступають "сім'я", "права людини", "свобода", "духовність", "гуманізм", "працелюбність", "професіоналізм", пасивно-інтегрувальними – "сумління" і "праця". До активно-диференціальних цінностей належать "безпека", "особиста гідність", "справедливість", "освіченість", "гостинність", "порядок", до пасивно-диференціальних – "законність" і "власність".

Варто зазначити, що у нестабільних суспільних системах відбувається активна трансформація й ціннісних їх підсистем, що спонукає практично кожного вносити відповідні корективи в індивідуальну систему вартостей, а молоді дає значний простір вільному волевиявленню у відповідній сфері.

Зокрема, в ті часи для певних груп центральною вартістю виступало бажання "досягти успіху в суспільстві". Серед інструментальних цінностей при цьому домінувало "налагодження необхідних зв'язків". Для інших домінуючим було прагнення "принести користь людям". Системоутворювальною при цьому виявилася не просто цінність досягнення, а прагнення до поваги й авторитету серед собі подібних. Ще одна модель самореалізації спиралась переважно на цінність особистісного комфорту, бажання діставати задоволення від життя, добре проводити вільний час, створювати комфортні житлові умови тощо. Нарешті, була група так званих нігілістів, для яких провідні вартості полягали в боротьбі та свободі вибору, небажанні вписуватись у формальні організації, визнанні моделі "неформальності" як вельми значущого орієнтира.

Сучасні дослідження дають змогу уявити, яке становище займають різні статусні групи в мегасоціальному ціннісному просторі. Виявляється, що спільноти, розташовані досить близь-

ко в економічному та соціальному просторі, можуть конфліктувати у ціннісному відношенні, і навпаки. Іншими словами, ціннісні орієнтири вільно долають різні соціально-економічні бар'єри та за певних обставин можуть успішно виконувати інтегровальну роль для суспільства загалом. Одночасно відбуваються і плюралізація ціннісної сфери суспільства, і відповідні перетворення у свідомості окремих людей, що, у свою чергу, спричиняє як формування цілісних систем вартостей, так і роздвоєння домінантних життєвих орієнтирів.

Таким чином, сучасний стан нашого суспільства може бути охарактеризований як такий, що постійно трансформується, а це спричинює зміни в його ціннісній ієрархії, плюралізацію відповідних ментальних систем, які виконують як диференціальну, так і інтегровальну роль. Саме в цей непростий життєвий світ і вступають молоді люди. При цьому їм доводиться діяти, спираючись на особистісну ціннісну систему, котра формується фактично за відсутності усталених соціальних орієнтирів. А це як породжує чималі труднощі для сучасної молоді, так і водночас відкриває для неї шлях до більш вільного самовиявлення. І чи не найбільшою мірою усе вищезазначене стосується підліткового віку, який вже сам по собі є нестабільним періодом. Тому ми й звернулися в нашому аналізі саме до цієї вікової групи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою експериментальної перевірки деяких особливостей ціннісно-сміслової сфери сучасних підлітків ми організували пілотажне психодіагностичне дослідження. У проведеному тестуванні та опитуванні взяли участь 142 учні Тернопільських загальноосвітніх шкіл № 19 і № 22 (7-8 класи).

Використовувалася методика М.Рокича "Ціннісні орієнтації". У згаданому варіанті методики задіяно поняття, що означають в основному "термінальні цінності", виокремлені саме в такому вигляді М.Рокичем, і техніка

їхнього попарного рангування.

На відміну від класичної методики, обрана її модифікація дає змогу визначити опосередковану структуру системи вартостей особистості. Цей критерій є достатньою умовою для побудови певної емпіричної моделі без використання методу багатовимірної шкалювання, оскільки на основі підрахунку кількості переваг при попарному порівнянні можна встановити структуру ціннісних орієнтацій особистості, знявши обмеження методу лінійного рангування (як це відбувається у контексті первинної методики).

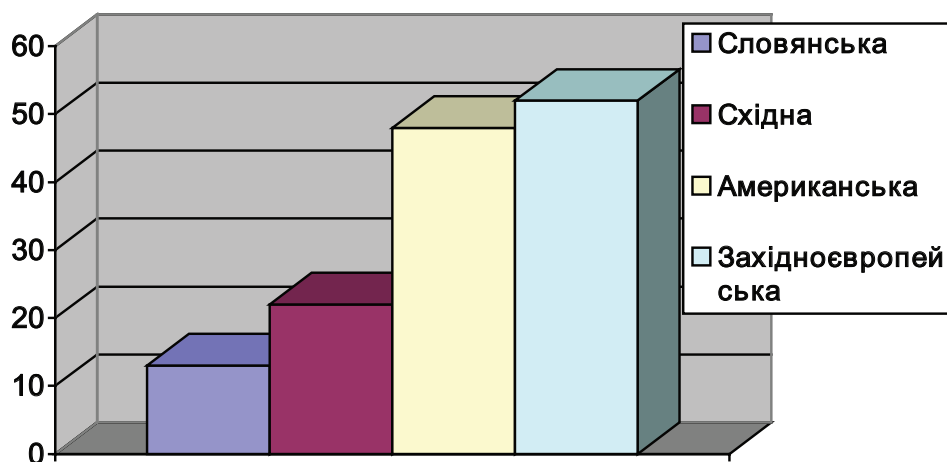
Крім того, за допомогою модифікації методики можна оцінити не тільки усвідомлені, а й неусвідомлені ціннісні орієнтації особистості.

Як з'ясувалося, у системі ідеальних цінностей підлітків домінують такі поняття, як "кохання" (11,6%), "здоров'я" (11,1%), "сім'я" (10,9%) та "свобода" (10,8%). Ієрархію доступностей очолюють такі поняття, як "друзі" (10,5%), "впевненість у собі" (9,8%), "активність життя" (9,6%) та "пізнання" (9,1%).

Відомо, яке велике значення для досягнення внутрішньої гармонії та стану душевного спокою має відсутність розбіжностей у системі вартостей людини. Ми виявили, що найбільш суперечливі думки досліджені учні висловлюють щодо оцінки сфер "сім'ї" (індекс розбіжностей дорівнює 3,0), "краси природи та мистецтва" (2,4), а також сфери "матеріального забезпечення життя" (2,1). "Наявність друзів" (0), "цікава робота" (0,5) та "впевненість у собі" (0,6) не особливо цікавлять сучасних підлітків, оскільки ступені цінності та доступності цих понять майже збігаються.

Як свідчить виявлена ієрархія цінностей, головною вартістю для сучасних школярів підліткового віку є "кохання". Привертає до себе увагу і друга за рангом цінність – "здоров'я". Тоді як найнижчий рейтинг мають "творчість", "пізнання" та "активність" (8, 9, 10-а позиції відповідно).

В ієрархії доступностей домінує



Мал. 1. Співвідношення психодіагностичних маркерів типів культур як ціннісних орієнтирів у свідомості сучасних підлітків

цінність “друзі”. Найменш доступні – “матеріально забезпечене життя” та “щасливе сімейне життя”. Цікавим фактом є те, що в системі доступностей існує досить вагомий індекс розбіжності. Зокрема, найбільш “конфліктною” вартістю, яка визначається у сферах цінності та доступності, виявилось “щасливе сімейне життя”. До того ж підлітки “не задоволені” своїм матеріальним становищем та існуючими проблемами у сфері “кохання” (відповідна цінність значно переважає її доступність).

Як відомо, невідповідність цінностей їх доступності є чинником, що провокує внутрішню конфліктність особистості. А оскільки це стосується контингенту сучасних школярів, то необхідно, щоб на виявлену проблему звернули увагу педагоги, психологи, медики – всі ті, хто скеровує та забезпечує процес навчання, організацію дозвілля, оздоровлення підростаючого покоління.

Наступний етап дослідження мав характер експрес-опитування за допомогою спеціально розробленої анкети для підлітків “Дослідження цінностей”. Вона містила запитання закрито-

го та відкритого типу.

Отримані результати відповідного експрес-опитування свідчать, що більшість учнів приваблює західноєвропейський та американський типи культури. Це цілком зрозуміло з точки зору домінування на екранах, в інтернет-середовищі відповідної зарубіжної медіа-продукції (мал. 1):

Зокрема, відповіді підлітків на запитання “Як ви вважаєте, що на Вас впливає найбільше, що формує Вашу особистість у першу чергу?” свідчать про необхідність більше уваги надавати внутрішньому духовному стану кожної дитини, прищепленню нашим школярам поваги саме до національної культури, до традицій свого народу. Адже, згідно з результатами опитування, на формування особистості досліджених підлітків найбільше впливає музика (57%), а також фільми (30%). При цьому вся ця продукція є переважно західною та “попсовою”, тобто втілює собою лише так звану ерзац-культуру з дуже часто чужими для нашого менталітету цінностями.

Фахівці, які займаються формуванням здорового способу життя підростаючого покоління, підкреслюють

той факт, що у середовищі сучасної молоді існує певна мода на стиль життя, проведення вільного часу, заняття, хобі тощо. Наша анкета містила відповідне запитання. Як з'ясувалося, чільне місце в ієрархії молодіжних цінностей посідають проведення вільного часу у нічних клубах та дискотеках, наявність стильного одягу, татуювання та сексуальний досвід. Як бачимо, отримані результати підтверджують нагальну необхідність роботи щодо профілактики негативних форм поведінки.

Згідно з даними анкетування, найбільші заздрощі в однолітків підліткового віку викликають – “розмір зарплатні батьків” (43%), “становище батьків у суспільстві” (48%), “можливість бути за кордоном” (65%). Тобто, на думку опитаних школярів, предметом їх заздрощів чи поваги виступає насамперед те, що насамперед пов'язане з матеріальним добробутом і матеріальним статком родин їхніх ровесників.

Найважливішими для сучасних школярів підліткового віку є наступні майбутні перспективи: “зробити кар'єру” (87%), “здобути гідну освіту”, “професію”, а також “кохання” (по 83% кожна), “знайти своє місце в суспільстві” (57%). Тобто можна стверджувати, що досліджені підлітки мають досить виразне прагнення досягти чогось у житті, бути потрібними, приносити користь, самореалізуватися і при цьому відчувати радість та задоволення від життя.

Переважає частина учнів на запитання: “Наскільки важливими є для Вас наступні принципи... (далі йшов відповідний перелік)?” відповіла, що в нашому житті мають найбільшу вагу такі поняття, як “чесність”, “порядність”, “відданість”, “людяність”, “доброді” (усі разом – 87%), що дає певні підстави для оптимістичних прогнозів щодо перспектив виховного процесу в сучасній школі.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Проведений аналіз

особливостей психологічного підходу до вивчення ціннісної проблематики дає змогу розглядати її крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній. Загалом ми виходили із визнаного теоретичного положення про те, що “цінність” є складним комплексним утворенням, яке міститься у пізнавальних структурах, процесах соціального життя та культури, а також світогляді людини.

Ціннісні орієнтації є одним із найбільш комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості, які виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеня сформованості ціннісних орієнтацій, їх ієрархії – ключ для можливості оптимізації процесів виховання. Особливої ж актуальності та гостроти окреслена проблематика набуває саме у підлітковому віці, який значною мірою є кризовим у становленні особистості періодом.

Як свідчить організоване нами емпіричне дослідження ієрархії цінностей підлітків, головним для них виступає “кохання”. В ієрархії доступностей домінує цінність “друзі”. Найменш доступними є такі wartości, як “матеріально забезпечене життя” та “щасливе сімейне життя”. Невідповідність цінностей та їх доступності є чинником, що провокує внутрішню конфліктність особистості.

Ціннісні орієнтації здійснюють вплив на самовизначення людини в суспільстві, а також на вибір нею референтної групи. Цей факт повинен враховуватися при комплектуванні навчальних мікроколективів. Адже об'єднання у спільноту школярів із діаметрально протилежними системами ціннісних орієнтацій може бути одним із потенційних чинників виникнення чи посилення міжособистісних конфліктів.

У сучасному освітньому просторі навчальні дисципліни повинні формувати не лише професійні інтереси, а й розвивати ті якості, котрі є основою відкритої особистості, готової до

пізнання оточуючого світу та власного "Я", що не боїться брати на себе відповідальність і проявляти ініціативу. Як продемонстрували результати додаткової усної співбесіди, третя частина опитаних підлітків відчували труднощі саме тоді, коли потрібно було побудувати рангову систему вартостей. Отже, у підлітковому віці ще не до кінця сформовані ціннісні орієнтації, а протиріччя в них породжують непослідовність поведінки. У зв'язку із цим педагоги повинні сприяти усвідомленню школярами цінностей, приве-

денню їх у гармонійну систему.

Як перспективи наступних теоретичних розвідок та експериментальних досліджень ми розглядаємо поглиблене вивчення підсистеми релігійних ціннісних орієнтацій підлітків, які, на нашу думку, виступають потужним чинником становлення мотиваційної та емоційно-почуттєвої сфер особистості. Вагому роль при цьому варто надавати необхідності включення в національне виховання елементів духовно-релігійних традицій українського народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Астаф'єва М. Українська людина: дорога до себе / М. Астаф'єва // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 11–15.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності у становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
3. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 10–14.
4. Малько Н. О. Ціннісні орієнтації та їх вплив на особистісний розвиток школяра / Н. О. Малько // Психологія. Зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 1999. – Випуск 3. – С. 147–153.
5. Помиткін Е. О. Сучасні підходи до комплексної оцінки гармонійного розвитку учнів / Е. О. Помиткін // Нові технології навчання. – 1997. № 7. – С. 34–51.
6. Стежко Ю. Морально-християнські цінності в особистісному самовизначенні учнів / Ю. Стежко // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 15–19.

ГУРА Т.,

кандидат психологічних
наук, доцент, доцент кафедри
менеджменту освіти та психології,
Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗНАННЯМИ

У статті здійснюється аналіз стадій формування професійних психологічних знань у майбутніх фахівців як умови розвитку їх професійного мислення.

Ключові слова: професійне мислення, рефлексія, практичне мислення, професійна підготовка.

В статье осуществляется анализ стадий формирования профессиональных знаний у будущих специалистов как условия развития их профессионального мышления.

Ключевые слова: профессиональное мышление, профессиональная подготовка, будущий специалист, профессиональные знания.

In clause the analysis of stages of formation of professional knowledge at the students as conditions of development of their professional thinking is carried out.

Key words: professional thinking, professional training, the student, professional knowledge.

Постановка проблеми. Однією з базових складових професійної компетентності фахівця будь-якої сфери діяльності, що забезпечує як ефективність його праці, так і успішність його міжособистісних стосунків, професійного та особистісного розвитку, є психологічна культура, або підготовленість у сфері психології, або психологічна компе-

тентність (І.В. Вачков, А.О. Деркач, Є.О. Климов, В.А. Семиченко, В.І. Юрченко та ін.). Незважаючи на те, що у процесі фахової підготовки у більшій чи меншій мірі студенти опановують курс психології (на педагогічних спеціальностях – більш ґрунтовний, що передбачає засвоєння таких психологічних дисциплін як «Загальна психологія», «Педагогічна та вікова психологія» та

© Гура Т., 2012

ін.; на непедагогічних спеціальностях – «Основи педагогіки та психології»), спрямований на забезпечення теоретичної та інструментальної складових оптимізації їх психічного життя, особистісного саморозвитку, професійної діяльності. Проте отримані психологічні знання, як свідчить практика, не стають дієвим засобом особистісного та професійного розвитку студентів, а залишаються у більшості випадків непотрібними: не застосовані у житті вони швидко розщеплюються. Таким чином, можна стверджувати, що форми і методи викладання психології, які традиційно використовуються у вищій школі не забезпечують становлення психологічних знань як дієвого регулятора поведінки майбутнього фахівця, не вводять психологічні критерії у систему життєвих та професійних цінностей [9, с. 10].

Отже, **метою статті** є визначення теоретико-методичних засад підвищення ефективності оволодіння майбутніми фахівцями психологічними знаннями.

Звернення до філософського енциклопедичного словника дає розуміння сутності поняття «знання» як перевіреного суспільно-історичною практикою і підтвердженого логікою результату процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [12]. За своїм генезисом і способом функціонування воно є соціальним феноменом. Знання мають багаторівневий характер: елементарні (зумовлені біологічними закономірностями); донаукові, життєві (основані на повсякденній свідомості), художні (як специфічний спосіб естетичного освоєння дійсності); наукові (теоретичні та емпіричні, що характеризуються усвідомленням фактів у системі понять науки) [12, с. 192]. Знання диференціюються на терміни та поняття, факти, закони, теорії, методологічні та оцінні знання.

У сучасній педагогічній психології виокремлюють три складові знання, які підкреслюють, з одного боку,

єдність спеціальних та загальнонаукових знань, з іншого – єдність знань та вмінь: 1) предметна (спеціальна) складова – це закономірності, факти та методи конкретної (спеціальної) науки; 2) логічна складова, що містить логічні операції та прийоми логічного мислення, які не входять тільки до цієї предметної сфери та можуть бути однаковими при рішенні різних видів завдань; 3) психологічна складова – це вміння планувати власну діяльність, контролювати її хід, вносити при необхідності до неї корективи та оцінювати кінцевий результат з точки зору його відповідності поставленого завдання та меті [7].

На думку сучасних учених, підготовленість у сфері психології (психологічні знання) – це, перш за все, чіткі уявлення особистості про специфічну психічну реальність, які супроводжуються позитивним афективним тоном, пов'язані з невгамовним інтересом до неї та готовністю контактувати з нею в міжособистісному спілкуванні (Є.О. Климов). Психологічні знання – це структурна система знань про людину як індивіда, індивідуальність, суб'єкта праці та особистості, включеної в індивідуальну або групову діяльність та яка здійснює професійні й інші взаємодії [11].

Психологічні знання забезпечують регулювання особистістю власного внутрішнього світу й ефективно самовдосконалення на науковій основі, що є необхідним для кожного фахівця, а не тільки для психолога. Вони виконують три найважливіші функції: онтологічну, орієнтовну й оцінну. Онтологічна функція знань полягає в тому, що на їх основі формується уявлення про сутність і структуру психічних явищ і процесів; орієнтовна – забезпечує вибір на пряму і способів цілеспрямованої діяльності; оцінна функція розкриває ціннісні відносини суспільства, значення тих чи інших знань, дій, явищ, процесів, а також систему ідеалів, норм, на яких базується суспільство.

За Н.В. Кузьміною, в системі професійного знання майбутнього фахівця мають бути наявні такі психологічні компоненти: 1) диференційно-психологічний – знання про психологічні особливості професійної діяльності; 2) соціально-психологічний – знання про особливості міжособистісних стосунків та спілкування, закономірності поведінки людини, включеної до групи; 3) аутопсихологічний – знання про позитивні та негативні аспекти своєї професійної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості, самопізнання, самооцінка, самоконтроль; та 4) психолого-педагогічний – знання про методи здійснення впливу [6].

У процесі професійної діяльності фахівець реалізує себе перш за все як особистість, яка цілісно реагує на ситуації та негативні фактори професійного середовища, вступає у взаємодію, формує систему індивідуальних цінностей, проходить процеси адаптації та професіоналізації тощо. Ефективність виконання професійних функцій, таким чином, більшою мірою залежить від його особистісної – психологічної – готовності, невід’ємною складовою якої є засвоєні психологічні знання, що виявляються в умінні фахівця практично ними керуватися, мислити психологічно.

Психологічні знання майбутнього фахівця будь-якої сфери діяльності, відповідно до принципів сучасної психології та педагогіки вищої школи, мають характеризуватися: комплексністю, системністю, що забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного та професійного компонентів; оперативністю та гнучкістю, усвідомленістю, міцністю, дієвістю. Причому, якщо розглядати психологічні знання і кризь рівні засвоєння особистістю знань, то вони повинні відображати творчий характер, можливість їх застосування у незвичній, новій ситуації, а не лише бути усвідомленим сприйняттям інформації про об’єкт засвоєння та запам’ятовування її.

Оволодіння майбутнім фахівцем психологічним знанням відбувається відповідно специфіки цього знання, яка, на нашу думку, виявляється у таких аспектах. По-перше, це протистояння гуманітарної та природничонаукової точки зору на психологію, «двох психологій» за В. Дильтеєм, що призвело до фундаментальної кризи, яка зруйнувала основи психології як експериментальної науки, зорієнтованої на принципи природознавства.

По-друге, це протиріччя між теоретичною та практичною психологіями, які вирішують різні завдання. Як зазначає Є.І. Ісаєв, психологічне знання – це не тільки теорія або проект, але і особлива дія, яка реалізується у психологічній практиці. Практичне життєве значення психології полягає в її перетворювальній функції, у забезпеченні індивідуальними засобами роботи над собою, змін та розвитку себе, керування своїми процесами та станами. Психологія не тільки вивчає людину науковими методами, не тільки будує проекти та задумки людини, але і допомагає їй пізнати та змінити себе, є засобом самовдосконалення, тобто виконує конструктивно-перетворювальне завдання [10].

По-третє, це протиріччя між психологічною наукою та психологічною практикою як самостійною практичною діяльністю психолога, спрямованою на надання психологічних послуг, психологічної допомоги. Насьогодні психологічна практика та психологічна наука живуть паралельними життями як дві субособистості: у них немає взаємного інтересу одна до одної, різні авторитети, різні системи освіти та економічного існування в соціумі, кола спілкування зі західними колегами, які не перетинаються одне з одним [2]. Це дозволяє стверджувати про «схизис» сучасної психології (за Ф.Є. Василюком), її розщеплення, коли ані психологи-теоретики, ані самі психологи-практики не бачать наукового, теоретичного, методологічного значення психологічної практики.

По-четверте, це невизначеність предмету психологічної науки внаслідок складності психічного. Так, у сучасній науці існують декілька поглядів на предмет психології з позиції: 1) методологічного нігілізму, який взагалі заперечує можливість його визначення; 2) методологічного монізму, що визначає наявність єдиної істинно наукової методології, єдиного предмету; 3) методологічного лібералізму, який презентує ідею про те, що різні типи пояснення співвідносяться різним типам детермінації психічного; 4) методологічного плюралізму, який стверджує, що адекватність методологічних засобів психологічного аналізу може бути визначена тільки за результатами методологічного експерименту, й, відповідно, неможлива єдина теорія психічного [11].

За думкою В.М. Дружиніна, розуміння сутності психічного може ґрунтуватися на ідеї «метафоричного комп'ютера», тоді психічна реальність – це голограма, а основна проблема для психології – це психорегулятивна проблема всупереч психофізіологічній, актуалізованій у працях С.Л. Рубінштейна кризі принцип єдності психіки та поведінки.

Отже, ці специфічні особливості психологічного знання, включаючи неоднозначність розуміння предмета психології визначає складність оволодіння психологічним знанням та спричинює труднощі викладання психологічних дисциплін.

На нашу думку, опанування майбутнім фахівцем в процесі професійної підготовки психологічними знаннями має відбуватися протягом декількох стадій, представлених вітчизняним науковцем В.А. Семиченко. Зміст цих стадій розкриває як структуру психологічного знання взагалі, так і зв'язок психологічних знань з вміннями їх використовувати у професійній діяльності та в житті в цілому. Крім того, поступове проходження студентом цих стадій надає можливість долати труднощі розвитку психологічної

грамотності завдяки усвідомленню вищезазначеної специфіки психологічного знання.

Отже, перша стадія формування психологічного знання передбачає опанування майбутнім фахівцем понятійного апарату психології як науки, досягнення варіативності оперування змістом психології на рівні теоретичних моделей. Цей етап роботи з психологічною інформацією передбачає ознайомлення з тими базовими поняттями, які складають основу психологічних знань, способами їх зв'язку та інтерпретації. Майбутній фахівець має усвідомити відповідальність за збір та інтерпретацію психологічних фактів, прийняти вимоги до процедури отримання та обробки психологічних матеріалів як безумовно значущих.

Крім того, результатом першої стадії має бути: сформоване цілісне уявлення майбутнього фахівця про психологічне знання, про еквіваленти теоретичних знань у реальному житті, володіння прийомом коректного використання психологічних знань при описанні окремих фактів, виокремлення наукових проєкцій з різних спеціальних психологічних наук на конкретний факт. У процесі формування цього рівня психологічних знань майбутні фахівці зіштовхуються з низкою проблем, які характеризують як простір вітчизняної професійної освіти, так і стан психологічної науки.

По-перше, це поліметодологічність сучасної психологічної науки, яка призвела до змішування наукової та побутової, популярної психології, до недотримання деякими авторами посібників з психологічних дисциплін принципу науковості. Що, в свою чергу, спричиняє плутанину в психологічних термінах, концепціях, тлумаченнях самих студентів, аж до негативного ставлення до психології як науки взагалі.

По-друге, це великий обсяг нових для студентів психологічних термінів, які необхідно запам'ятати протягом нетривалого терміну (адже більшість психологічних дисциплін на непси-

хологічних та непедагогічних спеціальностях викладаються, у кращому випадку, протягом одного семестру обсягом 54 години, тобто одне заняття на тиждень).

По-третє, це необхідність усвідомлення майбутнім фахівцем новий смисл, який надає психологія багатомоментним життям термінам (мислення, пам'ять, характер, спілкування та ін.). Відтак, викладач психології має працювати з установками студентів, що суперечать науковим позиціям, і є популярними, часто – паранауковими, езотеричними.

По-четверте, це потреба у формуванні поважливого ставлення у майбутніх фахівців до психодіагностичного інструментарію, що актуалізувалося в результаті широкого опублікування та використання не фахівцями професійних методик психологічної діагностики.

По-п'яте, це, як зазначає В.А. Семиченко, протиріччя між нелінійністю структури психологічного знання та лінійною логікою (дедуктивною чи індуктивною) викладання психологічних дисциплін.

Отже, ця стадія формування психологічного знання вимагає від викладача використання багатьох методів, спрямованих як на засвоєння нових понять (техніки смислового розщеплення понять, ієрархізації понять, пояснення понять з використанням рисунків та метафор та ін.), наукових категорій, принципів та методів психологічної науки, так і на розвиток аналітичності мислення студентів, критичності, рефлексивності, системності.

Змістом другої стадії оволодіння психологічними знаннями є опанування впізнанням психологічних явищ у складній, багатоконтекстній об'єктивній реальності, виділенням психологічних детермінант із широкого кола факторів, знаходженням безлічі складно опосередкованих варіантів трансформації знань у повсякденному житті.

При проходженні цієї стадії оволодіння психологічними знаннями майбутніх фахівців проходить низку відносно самостійних рівнів: 1) виникнення та закріплення установки на виокремлення психологічних смислів у тому, що відбувається з ним самим; 2) виокремлення актуального психологічного факту із загального континуума подій, що відбуваються; 3) визначення необхідної та достатньої кількості засобів для сприйняття та опису основного змісту ситуації, смислів та значень; 4) пояснення того, що відбувається за допомогою психологічних засобів; 5) вихід на безпосереднє рішення життєвих проблем на основі метатеоретичних підходів [9, с. 32]. Це вимагає від викладача використання активних форм та методів навчання, таких як ігрові технології, ігрове моделювання, рефлеппрактики, а також техніки актуалізації життєвого досвіду студентів, реалізацію програм психологічного спостереження тощо.

Третя стадія оволодіння психологічними знаннями передбачає опанування прийомами, засобами вивчення та розуміння інших людей, подолання тих стандартів, установок, бар'єрів, що привносяться соціальними стереотипами. Це досягається завдяки: відмови від ставлення до людини як до односторонньої, незмінної як до об'єкта; подоланню локального оцінного, максималістського підходу до іншого; розвитку гуманістичного ставлення до людей; прийняття амбівалентності іншого, надання йому права бути собою. Методичними засобами цієї стадії можуть бути техніки соціально-психологічного тренінгу, референтометрії та ін.

Метою четвертої стадії є самопізнання, самовивчення, самооцінка, само сприйняття, що відбувається шляхом подолання власних захисних механізмів, формування готовності "подивитися правді про себе у вічі", що здійснюється завдяки розвитку інтроспекції та рефлексії. Основною подією цієї стадії для майбутнього фахівця є прийняття власної амбівалент-

ності, визнання за собою права на помилку. Це забезпечує адекватне сприйняття та осмислення як позитивної, так і негативної інформації людини про себе. Надання студентам можливості самоспостереження, самодіагностики, самоаналізу, співвіднесення того, як вони сприймають себе з тим, як сприймається їх поведінка іншим, актуалізація конгруентної поведінки, в якій співпадає зовнішня форма (вербальна та невербальна) та внутрішній зміст (потреби, мотиви, смисли, переживання), забезпечують успішне проходження цієї стадії.

Зміст п'ятої стадії становить оволодіння методологією та прийомами оптимального управління іншими людьми як ненасильницького втручання в життя іншої людини засобами неманіпулювання. Це передбачає: усвідомлення явища управління як надання психологічної допомоги особистості, як розкриття ресурсів її саморозвитку; розуміння різних способів вирішення конфліктних ситуацій та реалізація гуманістичних, психозберігаючих стратегій їх вирішення; формування толерантності, терпимості, недирективності. Вимогами до викладача на цій стадії опанування психологічним знанням є використання рольових та ділових ігор з багаторазовою зміною позицій усіх їх учасників, техніки тренінгу толерантного ставлення та ін.

Шоста стадія опанування психологічними знаннями передбачає роботу з підвищення власної здатності до самоуправління в різних життєвих ситуаціях і в цілому при виборі та розробці життєвої стратегії. Це передбачає подолання споживацького ставлення до себе, взяття на себе відповідальності за якість власного життя, виявлення та компенсацію тих індивідуальних особливостей, які заважають адекватному самосприйняттю і спілкуванню з іншими. Адекватними педагогічними заходами на цій стадії є техніки екзистанційного консультування та психотерапії, тренінгів особистісного зрос-

тання та професійної компетентності, саморегуляції, елементи арт-терапії (бібліотерапії, психоісторії, музико терапії та ін.).

Перехід на сьому стадію означає готовність особистості конструктивно працювати з психологічними знаннями в будь-яких життєвих умовах, ефективно вирішувати проблеми, що виникають незалежно від їх зовнішнього характеру. Фактично це вже є виходом за межі психології й педагогіки, інтеграцією психолого-педагогічних знань з іншими галузями знань. Головним завданням цієї стадії є осмислення того, як взаємодіють психологічні явища з іншими явищами існування суспільства й життя конкретної людини. Результатом проходження її є розуміння того, що саме психологія пронизує всі галузі людської життєдіяльності, як неопосередкованої, так і опосередкованої соціальними, економічними, політичними та іншими чинниками. Вершина психологічних знань майбутнього фахівця виявляється у його орієнтації на індивідуальні реальності як на найвищі цінності незалежно від соціальних, політичних, професійних цінностей, тобто у стійкій особистісній гуманістичній спрямованості [9].

Таким чином, як зауважує В.А. Семиченко, і з чим ми повністю погоджуємося, викладання психології у вищому навчальному закладі повинно базуватися на декількох контекстах:

- контекст оволодіння психологією як сферою знань, її термінологічним апаратом, фактом, що відноситься до психологічного простору, логікою та прийомами пізнання відповідних явищ засобами психологічної науки;
- контекст пізнання психологічних явищ у складній, багатоаспектній, багатоякісній, неструктурованій об'єктивній реальності, визначення психологічних детермінант об'єктивних фактів, пошук складно опосередкованих варіантів трансформації психологічних знань у повсякденному житті;

- контекст об'єктивного, неупередженого пізнання іншої людини за допомогою спеціальних психологічних засобів;
- контекст об'єктивного самопізнання;
- контекст управління іншими людьми без втручання у внутрішній світ іншого;
- контекст самоуправління через оволодіння стратегіями самовдосконалення та саморозвитку;
- контекст формування загальної психологічної культури як інтеграції знань з інших систем для формування цілісного розуміння подій, створення психологічних смислів

[9].

Отже, процес опанування майбутнім фахівцем психологічним знанням передусім має ґрунтуватися на ідеї формування «живого» знання С.Л. Франка та принципи багатьох знань В.І. Гінецинського. Відтак, процес оволодіння майбутнім фахівцем психологічними знаннями має бути рефлексивним та спрямованим на формування уявлення як про певні об'єкти, знакові конструкції психологічної науки, так і знання про знання та особисте знання/незнання, що дозволяє підвищити якість мислєдїяльності, активізувати процеси саморозвитку та самовдосконалення особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 412 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2003. – 240 с.
3. Вачков И.В. Методика преподавания психологии / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 208 с.
4. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 144 с.
5. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
7. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
8. Рефлексивное управление: монография / Н.А. Цырельчук, И.Н. Цырельчук, Н.Н. Цырельчук. – Мн.: МГВРК, 2008. – 512 с.
9. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. – К.: "Магістр-S", 1997. – 124 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 304 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

ЖИХАРЕВА Л. В.,
аспірант,
ТНУ ім. В.І.Вернадського,
м. Сімферополь

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА РОЗВИТОК ПСИХІКИ ДИТИНИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПІДХОДАХ

*В статті приводиться теоретико-методологічний аналіз
отечественных и зарубежных глубинноориентированных
исследований посвященных проблеме детско-родительского
взаимодействия. Ключевые слова: детско-родительские
отношения, привязанность, дошкольный возраст.*

*У статті наводиться теоретико-методологічний аналіз
вітчизняних і зарубіжних глибокоорієнтованих досліджень
присвячених проблемі дитячо-батьківської взаємодії. Ключові
слова: дитячо-батьківські стосунки, прихильність, дошкільний
вік.*

*The article provides a theoretical and methodological analysis of
domestic and foreign glubinnoorientirovannyh research on the problem
of child-parent interaction. Keywords: child-parent relationship, pre-
school age, attachment*

Постановка проблеми. Проблема дитячо-батьківських стосунків залишається незмінно гострою протягом всього розвитку психологічної науки і практики. Зростання інтересу до проблем дитячо-батьківських стосунків у сучасній Українській державі обумовлений новими соціальними, культурними та економічними умовами життя. У зв'язку з цим, актуальність даного дослідження визначається необхідністю психологічного вивчення дитячо-батьківських стосунків у сучасних умовах розвитку психіки дитини.

Проблема дитячо-батьківських стосунків: їх становлення, впливу на

процес психічного розвитку дитини, не нова. У вітчизняній психології дослідженням проблеми дитинства і стосунків дитини з батьками присвячені концептуальні положення культурно - історичної теорії розвитку Л.С.Виготського, А. Р. Лурія, теорії діяльності Л.І.Божович, П. Я. Гальперіна, А.В.Запорожця, А.Н.Леонтьєва, М. І. Лісіна, С. Л. Рубінштейна, Д.Б.Ельконіна та ін.

Традиційно дослідженням несвідомих аспектів дитячо-батьківських стосунків займалися представники глибинної психології, серед них: класики глибинної психології: З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, представники його-пси-

© Жихарева Л. В., 2012

хології: Г. Гартман, Е. Глоувер, М. Малер, А. Фрейд, Р. Шпитц, Е. Еріксон та теорії об'єктних відносин: С. Айзекс, Д.В.Віннікот, М. Кляйн, Дж. Рів'єр, В. Файрберн, П. Хайманн, теорії прихильності: Д.Боулбі, М.Ейнсворт.

Використовуючи ідеї класиків вітчизняної та глибинної психології, з урахуванням особливостей сучасних умов дитячого розвитку, в даній статті здійснюється спроба комплексного підходу до вивчення зв'язку дитина-дорослий у дошкільному віці.

Метою статті є здійснення теоретико-методологічного аналізу вітчизняних та зарубіжних підходів до вивчення дитячо-батьківської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Згідно культурно-історичної теорії розвитку та діяльнісного підходу, психічний і особистісний розвиток у дошкільному дитинстві є результатом цілеспрямованого, своєчасно розпочатого, послідовного, систематичного і правильно організованого виховання і навчання дитини. Дитина у співпраці з дорослим привласнює всі задані культурою суспільства зразки поведінки і способи пізнання. Ця соціалізація індивіда в співпраці з дорослим, в спілкуванні з ним виникає спочатку як колективна інтерпсихічна категорія розвитку [6,8]. Колективна форма стає формою поведінки окремо взятого індивіда, основним способом його поведінки і мислення. Звідси випливає, що людина як особистість є продуктом спілкування та пізнання зумовленими конкретно-історичними умовами життя, вона є продуктом породжує його системи, тобто тієї спільності, до якої людина належить як індивід і як особистість. І тільки згодом соціалізація виявляється як інтрапсихічна індивідуальна функція, тобто функція поведінки самої дитини і даний перехід обумовлений механізмом інтеріоризації.

Специфічний соціальний простір, що створюється дорослим для розвитку дитячої особистості Л. С. Виготський назвав соціальною ситуацією розвитку. Він визначається системою

соціальних умов, які дорослий організовує при взаємодії з дитиною [3].

А. Н. Леонтьєв, визначаючи соціальну ситуацію розвитку, запропонував характеризувати базове відношення між дитиною та її оточенням через діяльність. Психічний розвиток дитини здійснюється в процесі закономірної зміни різних типів провідної діяльності і кожному такому типу відповідають свої психічні новоутворення і свої особливості особистості.

Провідна діяльність характеризується тим, що в ній перебудовуються основні психічні процеси і відбуваються зміни психологічних особливостей особистості на даній стадії її розвитку. Зміст і форма провідної діяльності залежать від конкретно-історичних умов, в яких формується дитина. Зміна її типів готується тривало і пов'язана з виникненням нових мотивів, які спонукають дитину до зміни положення, займаного їм у системі відносин з іншими людьми.

При засвоєнні вироблених в соціумі засобів дій з предметами і відбувається формування дитини як члена суспільства. А.Н. Леонтьєв писав: «...біологічно успадковані властивості становлять у людини лише одну з умов формування її психічних функцій і здібностей, умову, яка, звичайно, відіграє важливу роль ... Інша умова - це оточуючий людину світ предметів і явищ, створений незліченними поколіннями людей в їхній праці і боротьбі. Цей світ і несе людині істинно людське» [6, с.207]. Але предметний світ сам по собі не в змозі викликати у маленької дитини таку активність, яка сприяла б його відтворенню хоча б у формі елементарних способів дій з предметами побуту тощо, головна роль тут відводиться практичному і мовному спілкуванню дитини з оточуючими дорослими.

Потреба в спілкуванні формується на основі вроджених органічних потреб і потреб в нових враженнях [5]. Близький дорослий, задовольняючи потреби дитини, ставиться до неї як

до партнера зі спілкування, тим самим задає «зону найближчого розвитку» дитини: «Якщо близький дорослий обмежиться тим, що стане тільки годувати і переповивати малюка, то останній довго може залишатися у своєму початковому стані заглибленості, дрімоті й відчуженості від усього того, що відбувається» [5, с. 14].

М.И.Лисина і її співробітники [5] вважають, що в дитячому віці виникають перші емоційні зв'язки дорослого і дитини, що стало протиставленням положенню Л.С.Виготського про психічну спільність дитини з дорослим - «прами». Діяльність і ставлення дорослого задає зону найближчого розвитку і формує первісну модель ставлення дитини до світу [4]. Ця модель є відображенням та власним ставленням до того положення, яке дитина займає в доступному йому соціумі.

Угорський психоаналітик Ш.Ференці вказував на потенційно травматичний характер провалу дорослих у розумінні смислів психологічного світу дитини, попереджаючи про ризик, пов'язаний з недостатньою чутливістю з боку первинних об'єктів дитини [7]. Зосередженість на якості турботи характерна для більшості психоаналітичних традицій з часів Ференці, але мабуть особливу роль вона набула в роботах Р. Спітца і Анни Фрейд, Е.Еріксона та Д. Винникотта.

Прихильники теорії об'єктних відносин (М. Малер, Д. Віннікот та ін.) вважають, що тривала розлука з матір'ю в період раннього дитинства може сприяти виникненню у більш пізньому віці особисті розлади. Досить хороша мати, дбаючи, формує у дитини почуття безпеки, довіру до світу і віддзеркалюючи її емоційний стан сприяє розвитку її істинної самостійності [2]. «Досить хороша мати - це така мати, яка активно пристосовується до потреб немовляти і активне пристосування якої зменшується по мірі зростання здатності немовляти переносити фрустрацію» [2, с. 385].

Це положення перекликається з положеннями теорії прихильності запропонованої Дж. Боулбі. Згідно автору, прихильність - це вроджена інстинктивна система реакцій і головний мотиватор поведінки людей. До віку семи-восьми місяців на основі зворотного зв'язку, немовля розвиває сильну емоційно забарвлену прихильність до матері. При цьому «прихильність розуміється як будь-яка форма поведінки, яка призводить у результаті до того що людина домагається або зберігає близькість до якого-небудь переважного до неї індивіда» [1 с.61].

До кінця першого року життя прихильність дитини фіксується на конкретній людині і в результаті інтеріоризації відносин з нею складається робоча модель. Робоча модель - центральне поняття теорії прихильності, яке передбачає глибинну структуру самосвідомості або відношення. Робоча модель не усвідомлюється індивідом, але крізь неї сприймається і усвідомлюється власне Я і навколишній світ.

Так в моделі Я - Інший. Мається на увазі модель себе та іншої близької людини, які нерозривно пов'язані і взаємообумовлені. Характеристика Я - це як мене сприймає об'єкт моєї прихильності. У центрі моделі Іншого - те, як він приймає мене і емоційно підтримує. Дані моделі виникають одночасно і розвиваються у нерозривній єдності. Моделі себе і Іншого складаються дуже рано, досить стійкі і практично не піддаються свідомому контролю [1].

Досить важливу роль у становленні робочої моделі грає глибинна й семантична пам'ять. Глибинна пам'ять містить типи поведінки, що повторюються в ситуаціях взаємодії з близьким дорослим, що являє собою основу власної поведінки (дитина радіє наближенню матері). Семантична пам'ять містить в собі уявлення про взаємодію з іншими людьми, виражені у вербальній формі (що про мене говорять інші, що я сам про себе думаю). Семантична пам'ять

на відміну від глибинної існує і працює на рівні свідомості.

Таким чином, ставлення до об'єкта прихильності базується як на проекції, так і на інтроекції якостей самого об'єкта. Таке чергування являє собою безперервний процес формування внутрішнього світу індивіда. Модель прихильності містить стабільні постулати щодо ролі батьків і дитини (тобто обох партнерів) у взаємодії. Дж. Боулбі і Мейн вважають, що в умовах стресу і суперечливої інформації необхідна спеціальна стратегія переробки цієї інформації. Така стратегія повинна забезпечувати психологічний захист в рамках робочої моделі індивіда. Вона може вміщувати уникнення значущого іншого в ситуації стресу, коливання між двома протилежними позиціями (наприклад, «дитина хороша, батьки погані» і «дитина погана, батьки хороші»), прийняття позиції батьків при запереченні власних переживань і т.п. [1, с. 62].

Діти вкрай чутливі до того, хто і як за ними доглядає, але ще більше вони потребують збереження сформованої прихильності. Тривала розлука з матір'ю в ранньому дитинстві супроводжується нестерпною сепараційною тривогою. Реальна втрата матері, сприймається дитиною як гостре горе, з типовими для нього фазами - протесту, відчаю і відчуження [2].

Близькі до цього реакції спостерігаються в разі збереження об'єкта прихильності, але втрати його любові. «Знехтування, втрата любові (можливо через народження нової дитини або депресії матері) відчуження одного з батьків від іншого і подібні ситуації, всі вони мають в якості загального фактора втрату дитиною батьків, для любові і прихильності» [1 с.94].

У міру зростання дитини, позитивний фон прихильності стимулює формування навичок, інтеграцію, його і пізнавальну активність. Сила і якість прихильності залежать від поведінки батьків і якості їхнього ставлення до дитини [1].

Висновки. Згідно культурно-історичної теорії розвитку та діяльнісного підходу, психічний і особистісний розвиток у дошкільному дитинстві є результатом присвоєння культурного досвіду і виділення провідної діяльності у створюваній батьками соціальній ситуації розвитку, яка в свою чергу задає і підтримує у своїх межах провідне відношення між дитиною та її оточенням. Взаємодія із соціальним середовищем під керівництвом дорослих дозволяє дитині «привласнювати» соціальний досвід. У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не тільки придбання дітьми окремих знань і умінь, але розвиток їх здібностей, формування особистості.

Продовжуючи ідеї класиків вітчизняної психології, М.И.Лисина вважає, що у дитячому віці виникають перші емоційні зв'язки дорослого та дитини, що стало протиставленням положенню Л.С.Виготського про психічну єдність дитини з дорослим - «пра-ми». Діяльність і ставлення дорослого задає зону найближчого розвитку і формує первісну модель ставлення дитини до світу. Ця модель згідно Д.Б.Ельконіна відображається в сюжетно-рольових іграх, дитина відображає в грі конкретні дії, включені у визначений відповідний смисловий і емоційний контекст.

В основі теорії прихильності лежать відносини між дитиною та батьками, їх міжособистісні зв'язки, які визначають весь психологічний уклад дитини. Стверджується, що наявність прихильності є необхідною умовою дослідницької поведінки і пізнавального розвитку дитини. Якість первинної прихильності в свою чергу відображається на пізнавальній активності та дослідницькій мотивації дитини. Разом з тим теорія прихильності має досить потужний понятійний потенціал, який міг би наблизити до дослідження саме глибинних шарів свідомості.

У фокусі теорії прихильності знаходиться не зміст діяльності як це прийнято в культурно-історичній теорії Л.С.Виготського і діяльнісного підходу

вітчизняної психології, а «чисте» ставлення дорослого до дитини, яке інтеріоризується і формує дитячу психіку. Ставлення дорослого є не засобом, а сутністю і змістом внутрішнього світу дитини.

Перспективою дослідження в даному контексті є виявлення та опис свідомих і несвідомих детермінант дитячо-батьківської прихильності і їх вплив на розвиток психіки дітей дошкільного віку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж.Боулби – М., 2006.
2. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. / Д. В. Винникотт. – Екатеринбург, 2004.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. – М., 1960. – 500 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – с. 244-268.
5. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. –М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с. – (Психологи Отечества).
6. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев – М. 1998 – с. 346
7. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш.Ференци – Изд-ва: Университетская книга, ПЕР СЭ, 2000 г. – 320 стр.
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии / Д.Б. Эльконин - 1971. - №4. - С. 6-20.

ЗЕЛІНСЬКА Т.М.,

кандидат психологічних наук,
професор, Національний
педагогічний університет імені
М.П. Драгоманова, м. Київ

ПРАКТИЧНА ДОПОМОГА АМБІВАЛЕНТНИМ КЛІЄНТАМ НА ЗАСАДАХ МОТИВАЦІЙНОГО ІНТЕРВ'Ю

У даній статті розкриті теоретичні засади мотиваційного інтерв'ю та особливості його застосування для роботи з амбівалентними клієнтами. Репрезентуються принципи і методи роботи з цими клієнтами, які спрямовують їх до особистісних змін.

Ключові слова: зосереджена на клієнті терапія, не директивний підхід, мотиваційне інтерв'ю, амбівалентність, опір, рефлексія, емпатія, самоефективність.

В данной статье раскрыты теоретические основы мотивационного интервью и особенности его применения для работы с амбивалентными клиентами. Репрезентуются принципы и методы работы с этими клиентами, которые направляют их личностные изменения.

Ключевые слова: сосредоточенная на клиенте терапия, директивный подход, мотивационное интервью, амбивалентность, сопротивление, рефлексия, эмпатия, самоэффективность.

It has been shown theoretical grounds of motivational interview and peculiarities of its usage for the work with ambivalent clients. It has been presented principles and methods of work with these clients, which direct them towards personal changes.

Ключові слова: client-centered approach, directive approach, motivational interview, ambivalence, resistance, adaptations of motivational interview, reflexion, empathy, self-efficacy.

Постановка проблеми. У своїй роботі ми виходимо з положення про те, що мотиваційне інтерв'ю – це зосереджена на клієнті терапія як цілеспрямований

психотерапевтичний метод роботи з особистісною амбівалентністю, що сприяє позитивним змінам за допомогою підсилення внутрішньої мотивації клієнта та узгодження супереч-

ностей. Амбівалентність – це властивість особистості, що проявляється як взаємовиключні протилежні почуття, думки, дії до одного об'єкта [1]. Важливо розкрити особливості мотиваційного інтерв'ю в роботі з особистісною амбівалентністю клієнта, описати нові розробки у рамках цього психотерапевтичного методу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотиваційне інтерв'ю (МІ) було вперше описане В.Міллером, яке розпочиналося з роботи з алкоголіками та тими, хто вживали наркотики, і поширилося на психотерапію тривоги, депресії [2]. В.Міллер і С.Ролнік представили теоретичні засади та методи роботи у своїх двох дослідженнях [3; 4].

В.Міллер і С.Ролнік описали мотиваційне інтерв'ю як зосереджену на клієнті терапію, що є гуманістичним клієнто-центрованим підходом [4]. Мотиваційне інтерв'ю – підкреслює значення рефлексії, емпатії. Директивність виявляється непрямим шляхом. Терапевт, який використовує мотиваційне інтерв'ю, збільшує внутрішню мотивацію і зменшує амбівалентність шляхом узгодження суперечностей, тобто долаючи опір клієнта. до опору. При виконанні цих умов припускається, що поведінка зміниться природним шляхом, тому що клієнт розуміє, що локус зміни в ньому самому.

Мотиваційний інтерв'ю повністю узгоджується з інтегративною моделлю психотерапії по роботі з амбівалентністю опору Д.Інгла і Г.Арковітца [2]. Ця гуманістична точка зору підтримує погляди на людську природу, де власні зусилля клієнта є головними до особистісних змін. Цей підхід пропонує добре розвинені та гарно досліджені методи роботи з амбівалентністю.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті особливостей використання мотиваційного інтерв'ю при роботі з особистісною амбівалентністю клієнта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опишемо основні положення мотиваційного інтерв'ю при роботі з амбівалентними клієнтами [3; 4].

Роль психотерапевта – забезпечити умови для розвитку і особистісних змін клієнта шляхом його безумовного позитивного сприймання та емпатії. Опір сприймають як індикатор важливої інформації про особистість. Стратегія особистісних змін – клієнт радиться з терапевтом як з консультантом щодо програми власних змін.

Роль клієнта. Мотиваційне інтерв'ю впливає на мотивацію таким чином, щоб саме клієнт був активним суб'єктом змін. Зменшення особистісної амбівалентності клієнта та посилення бажання вдосконалитися веде до позитивних змін поведінки.

Теоретичні засади концепції. Мотиваційне інтерв'ю не створює нових навичок, не формує когнітивних здібностей, не аналізує потаємного минулого. Воно зосереджене на сучасних реальних інтересах і цінностях людини, які розглядаються в різних аспектах особистісного досвіду. В мотиваційному інтерв'ю посилюється внутрішня мотивація до певної міри, як готовність до особистісних змін, до відповідних дій. Зміни в поведінці засновуються більше на внутрішніх, ніж на зовнішніх джерелах мотивації. Клієнт, який зазнає опір розглядається як людина, що амбівалентна до особистісних змін (страх перед змінами, страх бути неспроможним змінитися та інше).

В.Міллер, С.Ролнік обґрунтували чотири головних принципи мотиваційного інтерв'ю [4].

Принцип 1. Прояви коректної емпатії, згідно К.Роджерса, як особливе прийняття клієнта, коли його думки, емоції, поведінка мають право на існування, обговорення. Досвід саме цього клієнта головне, а не загальні положення психології. Ось чому амбівалентність клієнта сприймається психотерапевтом як нормальне природне явище. Емпатія розглядається як прийняття досвіду і внутрішнього світу людини. *Амбіва-*

лентність розглядається як форма попередження конфлікту.

Один з найважливіших способів мотиваційного інтерв'ю – *рефлексія*, коли психотерапевт відображає, відтворює словесно власне розуміння процесу консультування, перспектив клієнта. Він обов'язково «додає» клієнтові більше усвідомлення проблеми, а також хоче перевірити взаєморозуміння. Наприклад, клієнт каже: «Мої батьки сильно заважали мені на цьому тижні». Відповідь психотерапевта може бути такою: «Отже, ти був дуже злий на своїх батьків на цьому тижні». Слова психотерапевта є невеликим кроком, зробленим після інформації клієнта, як догадка про те, що він злиться, коли батьки таким чином себе поведуть. Шляхом рефлексії перевіряється взаєморозуміння в мотиваційному інтерв'ю.

Принцип 2. Усвідомлення розбіжностей. Важливо знати наскільки відрізняється теперішня поведінка від того, як клієнт хоче її змінити. Якщо проміжок між теперішньою і бажаною поведінкою занадто великий, то мотивація може зменшитися, тому що людина вважає бажану мету як недосягну. Усвідомлення невідповідності між шкідливою поведінкою і цінністю життя було основою для прийняття клієнтом рішення припинити тютюнопаління. Чоловік знав про шкоду, яку несе ця звичка здоров'ю. І все ж ці знання не призвели до зменшення або припинення паління. Одного разу чоловік задумався: «Я через тютюн здійснюю самогубство, але я так хочу жити!» Ці думки відобразили невідповідність між його теперішньою поведінкою і значенням, яке він вклав у слово «жити». Саме це і стало мотивацією клієнта припинити палити.

Мотивація змінюється, підсилюється, коли людина бачить невідповідність між її теперішньою поведінкою і нормативністю чи цінністю. Мотиваційне інтерв'ю допомагає усвідомлювати розбіжності амбівалентності, які можуть сприяти зміні внутрішній мотивації.

Принцип 3. Опір та його усвідомлен-

ня. Опір клієнта щодо власної зміни – нормальне явище, завдяки якому і починається процес вдосконалення. Це джерело інформації про досвід клієнта, тому опір не повинен розглядатися як бар'єр, котрий обов'язково треба зламати психотерапевту. Опір – джерело реальних почуттів, переконань клієнта, які необхідно оцінити і зрозуміти. Амбівалентність діє як «за», так і «проти» змін клієнта, що супроводжується напругою, фрустрацією, афектом. В такому деструктивному стані, якщо підсилити активність клієнта, то він не досягне успіху. Більш того, невдача ще сильніше погіршить його занепокоєння і неадекватність. Клієнти можуть бояться особистісних змін, тому що можуть бути неуспішними, можуть отримати «важчі» наслідки. Прийняття цих думок, почуттів терапевтом, з одного боку, з іншого – усвідомлення переваг особистісних змін, які обговорюються також, підсилює його власні прагнення діяти в напрямку цих цінностей.

Анорексик розповідає про переваги невживання їжі в різних ситуаціях (хвороба, заняття спортом, побачення). Терапевт співчутливо слухає клієнта без пропозиції змінити йому власне харчування. Коли клієнт переходить до негативного в анорексії, то він також його розуміє. Перші кроки до зміни, згідно мотиваційного інтерв'ю, робить саме клієнт, а терапевт це лише консультант. Рішення щодо особистісних змін приймає саме клієнт. Треба вміти «тримати паузу» перед тим, як клієнт почне говорити в цьому напрямку.

Принцип 4. Підтримати самоефективність. Необхідна впевненість клієнта в тому, що він зможе виконати необхідне (думати, переживати, діяти по-іншому) і досягне успіху. Важливо йому підсилити довіру до своїх можливостей, змінитися за допомогою різних стратегій, психотехнік.

Виділяються в мотиваційному інтерв'ю *стратегії побудови мотивації та вирішення проблеми амбівалентності клієнта*. В.Міллер і С.Ролнік виділяють два етапи мотива-

ційного інтерв'ю. На першому формувати мотивацію таким чином, щоб гармонізувати амбівалентність особистості до особистісних змін.

На другому – клієнт розробляє план вдосконалення та реалізує його у діях. Психотерапевт постійно намагається підсилити обов'язок клієнта щодо власних змін. Важливо підкреслити, що зміни є процесом, який коливається. Амбівалентність підсилюється тоді, коли внутрішня мотивація до особистісних змін зменшується у клієнта. Навіть тоді, коли амбівалентність зменшується і клієнт переходить до реальних змін, мотивація стає слабшою і особистісна амбівалентність знову повинна стати центром терапії.

В. Міллер і С. Ролнік визначають прояви амбівалентності клієнта за двома складовими: ступінь довіри та значення змін для клієнта. Вони виділяють чотири можливих комбінації, які репрезентують різні типи клієнтів:

1. *Низька довіра до себе, низьке значення власного вдосконалення.* Люди цієї групи найменш готові змінюватися тому, що вважають зміни неважливими для себе. Вони невпевнені, що можуть успішно змінюватись, якщо, навіть, і спробують.

2. *Висока довіра до себе, низьке значення власного вдосконалення.* Клієнти не готові змінюватися тому, що вважають зміни не дуже важливими для себе. Вони вірять, що зможуть змінитися, якщо спробують.

3. *Високе значення власного вдосконалення, низька довіра до себе.* Люди цієї групи мають високий рівень цінності власних змін, тому більш готові вдосконалюватися, ніж клієнти перших двох груп. Але їх низька довіра до себе заважає роботі над власними змінами.

4. *Високе значення власного вдосконалення, висока довіра до себе.* Ці люди розглядають вдосконалення як дуже важливий процес і мають високий ступінь довіри до себе, що допомагає їм реально успішно змінюватись. Дана класифікація може допомогти психотерапевтам визначити, на що саме повинна бути спрямована мотивація: на

зростання значення вдосконалення чи (і) на підсилення довіри до себе.

Базові професійні методи мотиваційного інтерв'ю

В. Міллер і С. Ролнік виділяють п'ять базових методів: задавати відкриті питання, слухати відображаючи, висловлювати підтвердження, здатність резюмувати та бачити прагнення до змін.

1. *Вміння задавати відкриті питання.* Питання дають можливість психотерапевту сконцентрувати увагу клієнта на тих сферах, які є важливими для роботи з амбівалентними особистостями та їх змінами. Наприклад: «Чи можете Ви поговорити про це ще?»

2. *Відображуюче слухання* уточнює думки, емоції, дії клієнта, щоб не пропустити значущу інформацію. Люди не завжди ясно висловлюють те, що вони думають, не можуть виразити його словами із-за страхів, занепокоєння, некомпетентності, невизначеності, не знаходять слів, щоб розповісти про власну проблему. Це слухання допомагає клієнтові чітко зрозуміти зміст і висловити його словами.

В. Міллер і С. Ролнік пропонують декілька прийомів відображаючого слухання: 1) повторити слово чи фразу, які сказав клієнт; 2) перефразування шляхом використання слів чи синонімів з мови клієнта; 3) перефразування того, що було сказано клієнтом, але говорити треба новими словами; 4) підтвердження розуміння почуттів клієнта шляхом їх підкреслення, використання відповідних метафор. Розглянемо, як психотерапевт відповідає на занепокоєння клієнта різними прийомами відображаючого слухання.

3. *Підтвердження* – третій метод мотиваційного інтерв'ю, що проявляється у підтримці, заохоченні клієнта в процесі вдосконалення у формі оцінки чи розуміння. Наприклад: «Це гарна пропозиція» та «Здається, що Ви більш сильні, ніж Ви думаєте».

4. *Резюмування* показує, що психо-

терапевт не тільки слухає, але й систематизує почуте, щоб отримати більш об'єктивні данні. В.Міллер і С.Ролнік використовують три типи резюме: групування, компонування, а також проміжне як перехід на інше питання. *Резюме-групування* дозволяє повернути увагу клієнта до взаємозв'язків між двома чи більше проблемами, що обговорюються в процесі усіх прийомів.

Другий тип резюме – це компонування всього, що говорили на прийомах. *Резюме проміжне*, яке грає важливу роль під час закінчення прийому чи на протязі конкретного прийому, коли слід перейти до іншого етапу роботи.

5. *Бачити прагнення до змін клієнта.* Попередні чотири вміння спрямовані на роботу з особистісною амбівалентністю клієнта і його мотивування змінитися. Це вміння спрямоване на знаходження психотерапевтом у спілкуванні реального бажання клієнта особистісно вдосконаливатися. В.Міллер і С.Ролнік виділяють декілька прийомів знаходити у клієнта бажання змінитися при аналізі амбівалентності особистості. Зокрема, *уточнюючі питання*, які спрямовані на бачення прагнень клієнта до змін. Робота психотерапевта на другому етапі реальних змін МІ має свої особливості. Більшість з того, що розглянуто нами розраховано на першому етапі – це зміни особистісної амбівалентності шляхом підсилення внутрішньої мотивації клієнта. Значно менше пишуть про клієнтів, які готові до особистісних змін. Слід прислухатися до наступного зауваження: «... дехто думає, що готовність до змін – це стан, в якому назавжди залишаються і йдуть спокійно у майбутнє» [4, с.15].

Підсилюючи мотивацію і зменшуючи амбівалентність, терапевт з інших сторін фіксує опір. Справа в тому, що особистість готова до змін в одній проблемі, але в інших залишається амбівалентною. Ось чому слід продовжити роботу з особистісною амбівалентністю. Ознаки клієнта готового до особистісних змін: зменшення вияву амбівалентності і збільшення питань до

психотерапевта, формування змісту до вдосконалення. Психотерапевт допомагає концентрувати увагу на уточненні змісту змін. Головним моментом на діючому етапі для психотерапевта є запитувати у клієнта дозволу висловити власну думку відносно стратегії його особистісних змін [4, с.16].

Настанови з використання мотиваційного інтерв'ю

В.Міллер і С.Ролнік описали свою концепцію в роботі з проблемами алкоголізму, токсикоманії, депресії, занепокоєння та інших. Мотиваційне інтерв'ю спрямоване на підвищення внутрішньої мотивації і зниження амбівалентності особистості клієнта, що дозволяє особистісно вдосконаливатися. Воно може бути як самостійною терапією, так і початковим етапом для іншого виду терапії. Під час роботи з клієнтом слід визначити два напрямки: усвідомити загальний дистрес, його симптоми, а також знати специфічні зміни, які можуть зменшити дистрес і симптоми. Необхідно використовувати методи мотиваційного інтерв'ю, працюючи з амбівалентністю особистості в обох напрямках.

Важливо усвідомити загальний дистрес. Це категорія станів людини, яка включає когнітивні, емоційні і поведінкові труднощі клієнта. Вона може містити такі симптоми як депресія, соціальна тривога, агорафобія, надмірне вживання алкоголю, деструктивні стосунки та інше.

Клієнти можуть приходити на прийом, знаючи свою проблему чи їм необхідно допомогти з цим на першій же співбесіді. Далі необхідно працювати з амбівалентністю особистості, наприклад, при депресії дізнатися про переваги і недоліки депресивного стану для клієнта.

Знати важливі специфічні зміни. Робота психотерапевта полягає у зниженні загального дистресу, його симптомів, а також розвитку необхідних змін: підвищення рівня активності, позитивного мислення, покращи-

ти стосунки, діяти наполегливо, знайти більш підходящу роботу. Клієнти мають амбівалентне ставлення до власних змін. Наприклад, закінчення травмуючих стосунків може знизити дистрес, пов'язаний з ними, але це може призвести до самотності. Діючи більш рішуче, можна підвищити самооцінку. Але можна спровокувати негативну реакцію оточуючих. Пошук більш кращої роботи може закінчитись в гарному робочому оточенні або ж безробіттям. Ось чому амбівалентність особистості обговорюється і клієнт приймає рішення щодо своїх змін.

Якщо клієнт готовий до дій, то психотерапевт, використовуючи методи мотиваційного інтерв'ю, може розробити йому *пробний експеримент на тиждень*. Потім він обговорюються на наступному прийомі. В залежності від результатів, психотерапевт може повернутися до спроб підвищити внутрішню мотивацію клієнта, долаючи амбівалентність особистості, і реорга-

нізувати експеримент чи обговорити те, які висновки може зробити клієнт з його результатів і продовжити вдосконалення.

Висновки. Репрезентовані теоретичні засади мотиваційного інтерв'ю (основні поняття, принципи та методи роботи). Застосовуючи МІ, необхідно приділяти увагу загальному дистресу, а не тільки поведінці (вживання алкоголю чи наркотиків). Мотиваційне інтерв'ю – зосереджена на клієнті терапія – є ефективним для лікування різних особистісних проблем. Воно може використовуватися як вступ до основної терапії. Декілька сесій мотиваційного інтерв'ю, які передують головному лікуванню, значно збільшують його ефект, зменшуючи амбівалентність особистості і збільшуючи внутрішню мотивацію клієнта до змін. Мотиваційне інтерв'ю було розроблено для того, щоб впливати на амбівалентність особистості клієнта, підсилюючи внутрішню мотивацію щодо власних змін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: навч. посібн./ Тетяна Миколаївна Зелінська. – К.: Каравела, 2010. – 256с.
2. Arkowitz H., Engle D. Working with resistance to change in psychotherapy. Talk presented at the meetings of the society for the Exploration of psychotherapy Integration. –
3. Miller W.R., Rollnick S. Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior. – New York: Guilford Press. – 1991.
4. Miller W.R., Rollnick S. Motivational interviewing: Preparing people for change (2nd edition). – New York: Guilford Press. – 2002.

КУЗЬМИНОВА Е.А.,

аспирант,

КОЧАРЯН А.С.,

доктор психологических

наук, профессор, заведующий

кафедрой психологии,

Национальный аэрокосмический

университет им. Н.Е. Жуковского,

г. Харьков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВ ВИНЫ И СТЫДА

Статья посвящена исследованию и систематизированию существующих данных о таких психологических феноменах, как вина и стыд. Проводится изучение двух сложных и противоречивых эмоциональных переживаний, которые могут оказывать как положительное, так и негативное влияние на жизнь и здоровье человека.

Ключевые слова: эмоция, стыд, вина, Я-концепция, самоконтроль.

Стаття присвячена дослідженню і систематизації існуючих даних щодо таких психологічних феноменів як вина і сором. Проводиться вивчення двох складних і суперечливих емоційних переживань, які можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на життя і здоров'я людини.

Ключові слова: емоція, сором, вина, Я-концепція, самоконтроль.

The article is aimed to research and systematize the existing data concerning such psychological phenomena as guilt and shame. We study two complex and contradictory emotional experiences that may have both positive and negative effects on human life and health.

Keywords: emotion, shame, guilt, self-concept, self-control.



ормирование у человека способности переживать стыд и вину обусловлено его вовлеченностью в социальные

взаимоотношения. Актуальность исследования этих двух феноменов с позиций психологии очевидна, так как на сегодняшний день вина и стыд яв-

ляются недостаточно исследованными чувствами.

В зарубежной психологии исследованию вины или стыда уделялось внимание среди психоаналитического подхода (В. Райх, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Юнг), экзистенциального (В. Франкл и др.) и когнитивного (Л. Первин, Д. Оливер, и др.).

Что касается обращения отечественных психологов к феноменам вины и стыда, то это происходит, в основном, в границах общей теории эмоций и чувств (Ю. Сидоренко, П. Якобсон), теории морального развития и воспитания (В. Малахов, С. Якобсон), изучении социальной адаптации (А. Растигеев), исследовании самосознания (И. Кон, И. Семенов, Е. Соколова), антропологических теориях (Г. Брандт, Т. Стефаненко).

Цель данного исследования заключается в том, чтобы изучить психологические особенности вины и стыда.

Цель исследования определила основные задачи: осуществить теоретический анализ подходов к изучению таких феноменов, как вина и стыд; обозначить положение понятий «вина» и «стыд» в системе научных понятий психологии; изучить отличия и взаимосвязь чувств вины и стыда.

Анализ работ, связанных с изучением вины и стыда, говорит о том, что современные исследователи считают актуальным вопрос о четкой дифференциации этих чувств.

Мы привыкли объединять вину и стыд, не различая их. Классический психоанализ преимущественно имеет дело с виной; вина была самым частым источником невроза среди пациентов Фрейда.

До недавнего времени мало психиатрической литературы посвящалось исследованию стыда. Основным средством обучения детей американских индейцев социально приемлемому поведению всегда был стыд. Психоаналитическое исследование на эту тему представлено в книге Эрика Эриксона

«Детство и общество» [7].

Рассмотрим каждое из этих двух феноменов по очереди. Эмоция стыда занимает существенное место в человеческих отношениях, активно влияет на поведение, взаимодействие индивида с окружающими.

Говоря о природе стыда, следует выделить несколько моментов. Во-первых, не подлежит сомнению отнесенность стыда к эмоциональной сфере человека. Во-вторых, психологи отмечают важную роль эмоции стыда в коммуникации людей друг с другом. Так, Г. Зейдлер говорит о расцвете психологических учений, посвященных данной эмоции, что обусловлено смещением интереса с изучения индивида на исследование процессов взаимодействия. В-третьих, многие исследователи склонны считать стыд «вторичной» эмоцией, образовавшейся, в отличие от базовых эмоций, носящих универсальный, врожденный характер, на более позднем этапе филогенеза [2].

В рамках психологического подхода к изучению природы стыда также можно говорить о разновидностях стыда, основываясь на характере отношения индивида к испытываемой эмоции. Так, можно выделить «внешний» стыд, который распространяется на человека и его окружение; «промежуточный» стыд, касающийся только действий индивида; «моральный» стыд, затрагивающий суть социального «Я» личности как члена определенного общества [6].

Наиболее близким к стыду оказывается эмоциональное состояние смущения. Ч. Дарвин объединял стыд, смущение и вину в «группу стыда». С. Томкинс также расценивает стыд, смущение и вину как единую эмоцию, имеющую один нейрофизиологический механизм.

Стыд относится к «вторичным» эмоциям, появляющимся на более позднем этапе развития человека. Правда, некоторые исследователи настаивают на врожденной природе стыда

[1]. Однако более обоснованной кажется точка зрения, согласно которой переживание стыда не может появиться раньше, чем начнет формироваться «Я-концепция», так как универсальной предпосылкой стыда является невозможность соответствовать своему идеальному «Я». С этой точки зрения, стыд является «трансформированной биологической эмоцией страха за свое 'Я'» [2], что доказывает острое повышение самооценки при переживании стыда. По-другому говоря, данную эмоцию можно рассматривать как «боязнь потерять самоуважение и уважение среди других» [2].

Причиной для возникновения эмоции стыда может стать осознание неумелости, несостоятельности, непригодности, неадекватности собственного «Я» или отдельной характеристики личности в некой ситуации. С другой стороны, при некоторых условиях, понимание своей неадекватности может вызывать стыд или даже радость [9]. Это доказывает сформулированную С. Томкинсом гипотезу о том, что стыд возникает в результате частичного уменьшения нейронной активности положительной эмоции, следовательно, стыд тесно связан с положительными эмоциями.

Судить о наличии эмоции стыда можно по различным симптомам и субъективным ощущениям. Внешним выражением стыда может быть опускание головы и век, отведение взгляда в сторону, отворачивание лица в сторону. Из физиологических атрибутов стыда интересен загадочный феномен стыдливого румянца, который считали самым человеческим из всех проявлений эмоций. Переживание стыда сопровождается и переборами дыхания, учащением пульса.

Г. Зейдлер говорит о двойственности места и времени при восприятии стыда. С одной стороны, человек, испытывающий эмоцию стыда, концентрируется на своих ощущениях, не замечает ничего вокруг. С другой стороны, Другой, появление которого

вызвало эмоцию стыда, не испытывает каких-либо изменений в окружающей его действительности.

Не удивительно, что болезненный аспект переживания стыда заставляет человека искать пути преодоления данной эмоции. Одним из характерных способов избежать стыд является отрицание самого существования или значимости источника стыда, что помогает психологически отодвинуть стыд [3]. Вторым способом защиты от стыда является подавление, суть которого заключается в том, что люди стараются не думать о смущающих ситуациях, о ситуациях, связанных с переживанием стыда. Еще один способ защиты от стыда – самоутверждение – заключается в том, что человек путем развития разных сторон своего «Я» пытается отвлечь внимание от своих недостатков.

При изучении стыда имеет смысл предположить, что мы можем стыдиться только того, кого любим. Поведение человека, к которому мы равнодушны, способно вызвать у нас отвращение или гнев, но ни в коем случае не стыд [10].

Задаваясь вопросом о том, что можно сделать со своим стыдом, следует осознавать, что его нельзя загладить. Итак, верный путь – это испытать стыд. Набраться мужества и перетерпеть стыд, пока он не исчезнет.

Однако, несмотря на то, что стыд, на первый взгляд предстает как исключительно негативная эмоция, он выполняет некоторые жизненно важные для индивида функции. Переживание стыда действует как ограничитель эгоизма, обращает внимание человека к чувствам и оценкам окружающих и таким образом способствует конформности по отношению к социальной сплоченности [1].

Наконец, как считают некоторые специалисты и ученые, стыд служил в далеком прошлом определенным регулятором половой жизни. Стыдливость являлась одним из важнейших факторов в становлении и укреплении ин-

ститута брака [8].

Интересен тот факт, що стыд тесно зв'язан з емоцією вини і саме він передшестує її появленню. Безумовно, люди мучаться від вини, коли пересягають свої моральні норми і в результаті вина – це те, що звичайно намагаються викупити. В свою чергу, стыд має мало загального з моральними устоями, він більше стосується до питання особистих пристрастей. І стыд не можна викупити.

Авторитетні психології відзначають, що вина є складним психологічним феноменом, тесно зв'язаним з таким моральним качеством, як совість. В процесі формування морального розвитку особистості головну роль грає саме вина – найнеобхідніша з усіх емоцій.

Говорячи про детермінанти вини, виділимо два протилежних напрямки в психології. Представителі першого підходу вважають, що формування у людини етичних норм має генетичну основу. Існує і інша точка зору, згідно з якою переживання вини зв'язано зі становленням людини як особистості, яке в процесі соціалізації проходить різні стадії розвитку.

Д. Осьюбел виділив три психологічні передумови розвитку емоції вини: 1) прийняття загальних моральних цінностей; 2) інтерналізація цінностей; 3) здатність до самокритики [2].

Детермінанти вини більш очевидні, ніж детермінанти будь-якої іншої емоції. Причиною для переживання вини є поступок, вступивши в протиріччя з моральними, етичними або релігійними нормами. Підставою вини можуть служити як дійсні дії, так і бездіяльність [4].

Характерно те факт, що невірний поступок може викликати не тільки вина, але і стыд, але в тому випадку, коли поступок усвідомлюється невірним тільки в зв'язі з усвідомленням свого пора-

ження. Різноманітними виявляються також і вектори даних емоцій: людина частіше за все відчуває стыд, тому що йому не вдалося приховати свій поступок; вина ж, навпаки, потребує розкриття, в першу чергу публічного.

Переживання вини викликається самоосудом, супроводжується зниженням самооцінки. Так, якщо приводом для стыда можуть стати дії іншої людини, як правило, близької людини, то каузатором вини, навпаки – власні дії людини або неможливість до дій. Важко не погодитися з думкою Д. Осьюбела, згідно з якою вина представляє собою особливий різновид «морального» стыда.

Інтерналізація індивідом загальних, моральних, релігійних норм і цінностей привертає дослідників до ще одного цікавого факту, підтвердженому експериментальним шляхом: чим більш розвита у людини здатність до переживання вини, тим в меншій ступені його поведінка визначається вимогами ситуації.

Важливі аспекти вини привнесли психоаналітичні концепції. Згідно з класичною теорією психоаналізу, у становленні емоції вини можна говорити тільки після повного формування структури особистості, включаючи такі компоненти, як «Воно», «Я», «Супер-Я» [5]. Це є визначальним, так як розуміння вини зводиться до протиріччю між діями індивіда і моральними нормами, невідповідністю вимог «Супер-Я» можливостям, діям «Воно» або «Я».

Під впливом екзистенціалізму в психології також сформувалося поняття «екзистенціальної» вини. За думкою автора підходу Р. М'єра, екзистенціальна вина виступає в трьох своїх підвидів. По-перше, до неї відноситься вина за невикористані можливості інтелектуального, со-

циального, емоціонального і фізического планов. Вторую разновидность экзистенциальной вины составляет, по мнению Р. Мэя, вина за невозможность полного слияния с другим человеком. Наконец, третьим подвидом экзистенциальной вины является вина за невозможность слияния с природой.

Наиболее продуктивными для понимания вины, ее источников возникновения и развития стали представления теории научения. По мнению развивавших данную теорию психологов, например, О. Маурера, Б. Маэра, Д. Ангера, процесс развития вины происходит в основном под воздействием научения.

Вина, как и стыд, обладает своей симптоматикой. Считается, что экспрессия, сопровождающая переживание вины, не столь выразительна, как экспрессия стыда. Однако признание своей вины сопровождается целой гаммой мучительных переживаний, преследующих человека: угрызения совести, неловкость или стыд перед тем, кого обидел. В эмоциональном смысле при переживании вины обнаруживаются относительно высокие показатели эмоций печали и страха. К. Изард особо отмечает ощущение изоляции от человека, перед которым индивид провинился.

В психологии принято выделять две составляющие переживания вины: 1) вербально-оценочная реакция человека, или раскаяние; 2) признание своей вины [3].

У вины, как и стыда, есть ряд функций. Ее адаптивная функция сыграла важную роль в эволюции человека и общества. Специфическая функция эмоции вины заключается в том, что она стимулирует человека исправить ситуацию. Развитие феномена вины является важнейшим этапом психологического созревания личности.

Как утверждает М. Мид, чувство вины является одним из основных условий выживания человека как вида. Однако при повышенной со-

вестливости чувство вины вызывает хроническую усталость и возможно фригидность.

Для формирования психологически здоровой личности необходимо наличие механизмов по ее преодолению. Во-первых, человек, совершивший «плохой» поступок, должен осознать свою вину и раскаяться в содеянном. Во-вторых, необходимо восстановить доверительные отношения с обиженным человеком, говоря проще, попросить прощения [1]. Существует еще третий способ противостоять переживанию вины – пересмотр норм, заставляющих человека слишком часто испытывать вину.

Можно сделать вывод, что сопоставляя феномены вины и стыда, мы констатируем их близость, поскольку они являются важнейшими, сформированными культурой внутренними механизмами, контролирующими соблюдение человеком общественных нравственных норм. Различие между этими понятиями заключается в том, что стыд сфокусирован на внешней оценке релевантного для человека окружения, а вина ориентирована преимущественно на самооценку индивида. Стыд и вина представляют собой эмоциональные универсалии в том смысле, что каждый человек может испытывать эти чувства.

Данные об особенностях формирования, проявления и преодоления чувств вины и стыда могут представлять научный интерес в плане изучения в сфере психологии общения и психологии в целом.

На основе данного исследования возможна разработка и создание программ, направленных на осознание и коррекцию эмоциональных проблем и связанных с чувствами вины и стыда. Результаты работы могут быть использованы для анализа причин поведенческих нарушений, затрудненного, конфликтного общения в различных сферах жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Изард, К. Психология эмоций. / К. Изард. СПб. - М.: - Харьков - Минск, изд-во Питер, 1999. - 464 с.
2. Ильин, Е.П. Классификация и свойства эмоций. / Е.П.Ильин // Эмоции и чувства. Гл. 5. СПб.: Питер, 2001. - 752 с.
3. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Перевод. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 256 с.
4. Орлов Ю. М. Вина. / Ю.М. Орлов.- М. : Импринт-Гольфстрим, 1997. - 36с.
5. Фрейд З. Я и Оно / Перевод. - М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 1998. - 1040 с.
6. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для самого себя /Ред. П.С.Гуревич. - М.: Изида, 2004.-398с.
7. Эриксон Э. Детство и общество / Перевод. СПб.: Речь, 2002. - 416 с.
8. Юнг К.Г. Аналитическая психология / Перевод. СПб., 1994. - 136 с.
9. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения/ Перевод. М.: ИАП, 2001. - 256 с.
10. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности// Психологический журнал, 1981. N.4, с. 142-147

КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, докторант Інституту
психології ім. Г. С. Костюка
НАПН України, м. Київ

ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ЕВОЛЮЦІЮ ЖІНОЧОЇ СЕКСУАЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі жіночої сексуальності з точки зору її історичної еволюції. У роботі проаналізовано життєвий шлях визначних жінок, які мали значний вплив на соціально-політичний розвиток суспільства. Представлені сучасні теорії розвитку жіночої сексуальності.

Ключові слова: психологічний аналіз, маскулінність, фемінність, жіноча сексуальність, життєвий шлях.

Статья посвящена проблеме женской сексуальности с точки зрения ее исторической эволюции. В работе проанализированы жизненные пути известных женщин, которые имели значительное влияние на социально-политическое развитие общества. Представлены современные теории развития женской сексуальности.

Ключевые слова: психологический анализ, маскулинность, феминность, женская сексуальность, жизненный путь.

The article is devoted to the problem of the sexuality of the women from the point of view its historical evolution. The paper presents the analyses of the life roads of the famous women, who made an influence on the social and political development of the society. The modern theories of the development of the sexuality of women are given here.

Key words: psychological analyses, masculine, feminine, sexuality of the women, life road.

Постановка проблеми. Жіноча сексологія почала набувати свого значення лише в кінці минулого століття, коли у різних країнах почали активно вивчати стан сексуального здоров'я жінки як самостійно, так і у взаємозв'язку з показниками гінекологічного статусу.

Розвиток жіночої сексології і сексопатології пов'язаний із розробками багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. Проте, жіноча сексологія й досі умовно визначається як terra incognita.

Сексуальність втілює в собі певні якості, що притаманні людині, як біо-

© Кукуленко-Лук'янець І. В., 2012

логічному виду, і деякі характеристики, які є специфічними і визначаються суспільством, епохою, особливостями особистості, культурою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку жіночої сексуальності займалися багато вчених З. Фрейд, К. Г. Юнг, С. Гроф, К. Хорні, Д. Б. Міллер, С. Бем, І. С. Кон.

Проте, поза увагою дослідників залишається питання психологічного аналізу постатей відомих жінок у історичному життєвому просторі.

Цілі дослідження. Метою нашого дослідження є необхідність проаналізувати життєвий шлях відомих жінок та їхній вплив на соціально-політичний устрій суспільства.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концепціями З. Фрейда, сексуальність не можна трактувати поза цілісністю особистості, а особистість – без урахування її сексуальних переживань. Взаємодія природного і соціального у розвитку сексуальності сьогодні сприймається не механічно, а на основі переломлення того чи іншого у індивідуальній біографії, що призводить до джерел психосоціальних аномалій і труднощів у минулому досвіді особистості. Аналіз неусвідомлюваних переживань – сексуальних символів, еротичних фантазій і сновидінь є важливим не лише у клінічному плані. Він також стимулює вивчення цих явищ на матеріалах історії, релігії та культури. Таким чином, прояви сексуальності є категорією людської індивідуальності, що поєднує особистісний світогляд і світосприйняття, сімейні, соціальні, культурно-етнічні, релігійні традиції, узагальнені у досвіді кожної людини і трансформовані у проявах особистості. Вони свідчать про міру свободи і є критерієм якості життя.

Перші історичні спроби дослідити особливості впливу жіночої сексуальності на розвиток суспільно-політичного ладу пов'язані із іменами відомих жінок.

Так, три тисячі років тому назад у Єгипті велику значущість мала по-

стать куртизанки Родопи. Вона народилася у Фракії, у п'ятнадцять років її викрав лесбоський пірат, привіз на острів Самос і продав купцю Йадмону, що був господарем Езопа. Проте, крім вираженої жіночності, у неї були неабиякі інтелектуальні задатки, на чому неодноразово акцентував свою увагу Езоп. Саме поєднанням цих рис Родопи і привабила філософа, ставши у подальшому його коханою жінкою. Пізніше нею захоплюється цар Єгипту Амазис і вона стає досить впливовою постаттю у економічному і політичному житті країни. За власний кошт вона спорудила одну із пірамід Мемфіса, завдяки чому і ввійшла в історію Єгипту[5, с. 24 – 58].

Певні історичні джерела свідчать, що Родопою також захоплювалася Сапфо. Час життя Сапфо (кінець VII – початок VI сторіччя до н.е.) співпало з періодом активного становлення грецької цивілізації. Грецька архайка стала невід'ємною частиною світової історії завдяки таким людям як Гомер, Гесіод, Солон, Фалес, Езоп. Більшість із них були сучасниками Сапфо і вважали її найвизначнішою поетесою Греції. Історики стверджують, що Сапфо не володіла надзвичайною вродою, але її розум, ніжність, пристрасність і витонченість надавали їй неповторної чарівності і в очах сучасників і нащадків. Наприклад, Платон, який цінував внутрішню принадність, називав Сапфо красунею.

У період життя Сапфо у Греції домінував культ Артеміді, який був, насамперед, жіночий і саме жриці здійснювали присвячене їй містеріальне служіння. Тому, Сапфо, яка була з дитинства залучена до цих ритуалів, сприймала світ через призму духу богині-матері, а жіночу природу вважала зосередженням сил, які визначають красу, гармонію і процвітання світу.

Врода вважалася проявом жіночої сили, яка дарується богинею, видимим вираженням найкращих якостей внутрішнього світу жінки і дуже високо цінувалася. Містерії вважалися части-

ною особливого жіночого світу, практично зачиненого для чоловіків. Проте, більшість із них ставилися до них із повагою розуміючи взаємозв'язок жіночої сутності і сексуальності із природою і родючістю загалом.

Саме прояви надзвичайної жіночності, сексуальності, пристрасності і таланту зробили Сапфо однією із величніших жінок у світовій історії [2, с. 8 – 15].

Єгипетська цариця Клеопатра (51 до н. е. – 30 до н. е.) була визначною жінкою, без якої неможливо уявити собі історію людства. Б. Паскаль стверджував, що якби ніс Клеопатри був трішки коротшим, то історія світу склалася б інакше і пішла в іншому напрямку [2, с. 16].

Якщо вірити зображенням Клеопатри на монетах, то у неї був великий рот і довгий ніс з горбинкою, як і у всіх Птолемеїв, кучеряві коси, зібрані ззаду відповідно до моди того часу. Клеопатра, хоч і не була неабиякою красунею, володіла надзвичайної сили чарівністю. З точки зору Плутарха, краса її була не тією, що вражає з першого погляду, проте звернення її вирізнялося чарівною витонченістю і тому її зовнішність, яка поєднувалася з переконливістю мови, харизматичністю, що відчувалася у кожному слові, у кожному русі, назавжди врзалися в душу. У неї був приємний голос і вона володіла багатьма мовами, могла спілкуватися майже з усіма іноземцями без перекладача [7, с. 224].

Саме поєднання чарівності і розуму єгипетської цариці вразили і Юлія Цезаря і Марка Антонія [6, с. 98 – 135].

Ім'я Клеопатра було типовим жіночим іменем у династії Птолемеїв і означало на грецькій мові «слава батька». Клеопатра VII, судячи з усього, була дійсно улюбленою донькою Птолемея XII, і саме її він вважав основною спадкоємницею і брав із собою у всі подорожі, в тому числі і за межі Єгипту. Саме він намагався виховати її як ідеальну правительку, змушуючи осягати тонкощі політичних інтриг і

вивчати мови всіх народів, у взаємостосунках з якими були зацікавлені єгипетські правителі. Так, окрім грецької, Клеопатра знала кілька африканських мов і кілька мов суміжних держав, наприклад аравійську. Немає жодних сумнівів, що вона була однією із самих освічених жінок античності [3, с. 27 – 35].

Значної дослідницької уваги заслуговує постать Феодори (501 – 556). Вона була знаменитою візантійською імператрицею, дружиною Юстиніана Великого. Майбутня імператриця народилася на Кіпрі у сім'ї простолюдина, її сестри були танцівницями, а вона оволоділа професією акробатки. Потім стала відомою куртизанкою з чисельними інтимними зв'язками з чоловіками різних соціальних пластів. Внаслідок такого життя, до 24 років, вона вже мала досить поганий вигляд і ніяких перспектив, тому збиралася принести себе у жертву вічно юній Афродіті. Проте, доля складається так, що вона оселяється у ворожки, яка передбачила їй блискуче майбутнє. Феодора продовжує своє життя уже намагаючись виправити попередні помилки. Вона проводить багато часу за ткацьким верстатом і через деякий час зустрічається з Юстиніаном. Довгий час вона залишається його коханкою, але після смерті його матері вони одружуються. Потім помирає Юстин I, Юстиніан і Феодора фактично займають престол.

Попри своє минуле положення і репутацію, вона зуміла заволодіти людськими симпатіями і стати символом краси і гармонії у Візантійській імперії. Саме Феодора практично управляла імперією, проявляла неабияку холоднокровність, силу волі і авторитет. Вона переконала Юстиніана прийняти багато законів на користь жінок: закон про розлучення, всиновлення незаконнонароджених дітей, про покарання за викрадення монашок, про звільнення комедіанток від рабства. Вона відновила зруйновану заколотом і пожежею столицю, будувала форте-

ці, церкви, притулки, ясла, лікарні і відомий босфорський монастир для тих грішників, які покалися.

Нарівні з усіма чеснотами Феодора володіла і негативними рисами характеру. Вона була досить честолюбною, жадібною до багатства, як і більшість людей, які вийшли з убогості, мстива, нехтувала чесними людьми і схвалювала підлість.

Проте, постать Феодори залишається надзвичайно вагомим не лише у історії знаменитих жінок людства, а й у становленні суспільно-політичного життя Візантійської імперії [1, с. 103 – 108].

Досить суперечливою жіночою постаттю в історії залишається особистість Лукреції Борджиа (1480 – 1519). Вона була єдиною донькою кардинала Родриго Борджиа (в 1492 – 1503 р. р. – Папа Олександр VI) від його коханки Ваноччи Катаней. Від цього зв'язку народилися ще три сини – Чезаре, Джованні і Джофре. Згідно з традицією позашлюбні діти впливової особи виховувалися в домі батька. За відгуками сучасників Лукреція була красунею вже з ранньої юності, була середнього зросту, гарної статури. Обличчя овальне, ніс правильний, золотаве волосся, білосніжні зуби, гарна струнка шия, прекрасний бюст. Завжди весела і усміхнена [2, с. 114].

Як і більшість італійок того часу, Лукреція отримала гарну освіту: вільно володіла італійською, французькою та каталонською мовами. Також зналася на латині, складала вірші на цих мовах, розуміла грецьку. На рівні з чоловіками свого часу майже досконало володіла мистецтвом красномовства, завжди могла підтримати вишукану розмову. Справжньою її пристрастю була поезія – іспанська і італійська.

Родриго Борджиа обожнював свою доньку і за його прикладом це робили і брати. Постать Лукреції Борджиа по-різному презентується авторами-істориками. Деякі стверджують, що їхня любов була не лише братською та батьківською, хоча звинувачення у

інцесті було улюбленою темою італійських пліток, тому достеменно встановити справжню суть стосунків не є можливим.

При всій любові близьких до Лукреції вони часто її використовували у своїх політичних іграх. Політичні маневри батька безпосередньо впливали на життя доньки, адже союзи у ті часи скріплялися шлюбами.

Вперше її видають заміж у 1493 році за Джованні Сфорца, який був родичем правлячого герцога Міланського. У 1497 році вони розлучаються і у Лукреції народжується дитина, яка помирає. У 1498 році укладається її другий шлюб із Альфонсо Біселлійським. Саме його вона кохала досить сильно, проте у 1500 році його вбивають за наказом її рідного брата Чезаре. У цей період вона втрачає довіру до самих близьких людей. У 1501 році відбувається її третє заміжжя з Альфонсо, герцогом д'Есте. У цьому шлюбі вона вирішує звільнитися з-під впливу батька і братів. Їй дійсно це вдається, вона знаходить взаєморозуміння із своїм чоловіком, стає йому гарною дружиною, коханою жінкою і добрим другом. За період шлюбу у них народжується семеро дітей, з яких троє залишаються живими. У 1505 році Альфонсо стає правителем Феррари, у періоди його відсутності герцогством управляла Лукреція. Вона ж стала на чолі ради і в один із найнебезпечніших для Феррари моментів, коли об'єднані війська Папи Юлія II і Венеції погрожували завойовувати герцогство і вигнати д'Есте [4, с.125 - 266].

Лукреція прославилася також і благодійністю, створивши спеціальний банк для бідняків, що видавав безвідсоткові позики.

Внаслідок різних історичних поглядів на постать Лукреції Борджиа її ім'я стає символом порочної жіночої вроди. Хоча, після смерті герцогині Феррарської сучасники оплакували її як турботливу дружину, мудру і хоробру правительку, яка уміла поєд-

нувати живий розум, стійкість і рішучість з бездоганною жіночністю.

Вплив статевого фактора на психологічний розвиток жінки завжди викликав значну увагу у психологів та психоаналітиків. Довгий час удосконалювалися теорії, що базувалися на концепціях З. Фрейда та К. Г. Юнга. Але недосконалість розробки комплексу кастрації, що детермінував зсув від маскулінності до фемінності, згідно з Фрейдом висловлював ще С. Гроф. На його думку, концепція жіночої сексуальності та її жіночого начала загалом, була слабким місцем у теорії психоаналізу. Оскільки в ній не вистачає істинного розуміння суті жіночої психіки і принципу всього жіночого, а жінка як така, розглядається як кастрований чоловік.

Вагомими для нашого дослідження є деякі моменти концепції К. Хорні, зокрема: 1) жіночність виникає на шляху трансформації маскулінності; 2) відмовитися від жіночності можна через придбання маскулінних рис; 3) жіночна маскулінність вторинна у своїй генезі по відношенню до фемінності; 4) наявність маскулінних рис у жінки є результатом відхилення від нормального розвитку [8, с. 281 – 303]. Таким чином, тут прослідковується несумісність маскулінності та фемінності.

Проте, інші наукові студії, що з'явилися значно пізніше, репрезентували необхідність вивчення життєвого досвіду жінки, котрий раніше майже повністю ігнорувався психологією з метою досконалішого вивчення психологічних особливостей жінки.

Так, Джин Бейкер Міллер виявила, що у контексті розробки підходу до структури психології жінки необхідно досліджувати три основні теми: культурне середовище, стосунки і шляхи особистісного розвитку.

У патріархальному суспільстві жінки, як правило, вимушені пристосовуватися до нерівних і в основному не взаємних стосунків.

Ядром моделі Міллер стало визнання значущості міжособистісних сто-

сунків у житті та психологічному розвитку жінки. Авторка підкреслює, що весь людський досвід вказує на те, що:

1. Особистісний розвиток жінки відбувається саме у стосунках;
2. Спілкування з людьми сприяє встановленню психологічного комфорту жінки;
3. Рух у напрямку досягнення взаємності у стосунках відбувається на протязі всього життя, є результатом взаємної емпатії і впливає на розвиток кожного індивіда [10, с. 123 – 134].

Третім аспектом у моделі Міллер стало визнання того факту, що здатність жінки вступати у міжособистісні стосунки і підтримувати їх є необхідною умовою для здорового психологічного розвитку і росту. На жаль, це твердження є повним протиріччям прийнятої точки зору, згідно з якою окремі особистісні якості, притаманні жінкам, не представляють собою цінності, а навпаки, є недоліками.

Наприклад, недоліком зазвичай вважається уміння жінки більш відкрито, ніж чоловіки, висловлювати свої емоції і те, яке велике значення вони надають міжособистісним стосункам. У психологічній літературі часто зустрічаються досить образливі визначення на адресу жінки, зокрема «істерична» або «надто залежна» [10, с. 135].

Таким чином, Міллер та інші представники нетрадиційних підходів, зокрема Гілліган та Джордан, виявили, що рушійною силою у житті жінки залишається прагнення до спілкування, взаємності, співпереживання, і створили нову схему вивчення життєвого досвіду людини – у контексті його стосунків з іншими [9; 10].

Ядром людських стосунків являються взаємна емпатія і взаємна довіра. Емпатія включає в себе: мотивацію (прагнення пізнати іншу людину), сприйняття (здатність сприймати вербальну і невербальну інформацію), емоції (можливість розуміти почуття іншої особи) і пізнання (здатність винести із спілкування смисл).

Висновки з даного дослідження. Таким чином, ретроспективний історико-психологічний аналіз відомих жіночих постатей демонструє особливе гармонійне поєднання фемінних та маскулінних рис особистості: жіночність проявлялася у витонченості, граційності, чарівності, сексуальності, а чоловічі риси у вмінні брати відпо-

відальність, ініціативності, прийнятті рішень, здатності до управлінської діяльності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у більш детальному дослідженні відомих жіночих постатей у соціально-політичному та історичному житті суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 100 великих любовниць. Автор-составитель И. А. Муромов. – М.: Вече, 2000. – 576 с.
2. Великие женщины / ред. группа: С. Экиштут, Т. Евсеева, Е. Сучкова. – М.: Мир энциклопедий Аванта+, Астрель, 2008. – 359 с.
3. Грант М. Клеопатра. Последняя из Птолемеев / Майкл Грант / Пер. с англ. Л. А. Игоревского. – М.: ЗАО Центр-полиграф, 2004. – 349 с.
4. Джин Пл. Лукреция Борджиа: Мадонна семи холмов; Лукреция во всем блеске: Романы / Плейди Джин / Пер. с англ. Т. Печурко. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, - 2003. – 736 с.
5. Кок, Анри де. История знаменитых куртизанок / Анри де Кок. – Москва: Гелеос, 2008. – 480 с.
6. Левицкий Г. М. В плену страстей. Женщины в истории Рима / Г. М. Левицкий. – М.: Изд-во: НЦ ЭНАС, 2009. – 320 с.
7. Плутарх. Сравнительные жизнеописания / Плутарх / Пер. Маркиш С., Ботвинник М. Н., Перельмутер И. – М.: Азбука, 2012. – 352 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты / Карен Хорни / Пер. с англ. – М.: Апрель- Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.
9. Gilligan, C. In a different voice. Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1982.
10. Miller, J. B. What do we mean by relationships? Work in progress. - № 22. – Wellesley, MA: Stone Center Working Paper Series. – 1986.

МІЛЮТИНА К.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент, Київський національний
університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Криза, пов'язана з нестабільністю етнічної або професійної ідентичності особистості, в межах індивідуальної життєвої траєкторії піддає випробуванню адаптивні механізми особистості, і якщо суспільство створює програми допомоги – культурної асиміляції, безпервної освіти, то відбувається успішна перебудова деяких переконань, та життєвих диспозицій.

Ключові слова. Адаптація, життєва тректорія, безробіття, безпервна совіта.

Кризисная ситуация, возникающая в результате смені этнической или профессиональной идентичности, требует активизации адаптационных механизмов. В зависимости от уровня поддержки в виде программ ассимиляции и непрерывного образования, такие ситуации могут привести к личностному росту и переобучению или дезадаптивной жизненной траектории.

Ключевые слова. Адаптация, безработица, жизненная траектория, непрерывное образование.

The crisis resulting from changing ethnic and professional identity requires the activation of adaptive mechanisms. Depending on the level of support in the form of assimilation programs and continuing education, such situations can lead to personal growth and retraining or dezadaptiv life trajectory.

Key words. Adaptation, unemployment, life trajectory, continuous education.

Постановка проблеми. У стабільному суспільстві, в якому зберігається соціальний контроль, різні компоненти способу життя (нормативні, реальні та ідеальні) перебувають в процесі

встановлення динамічної рівноваги. У стабільних соціальних системах відбувається процес соціально-спрямованої адаптації. Цей тип проблеми виникає внаслідок різкої зміни соціально-політичної та економічної ситуації в меж-

ах однієї країни (перебудова 90-х років на території Радянського Союзу). Гуманітарна сфера як сфера реалізації гуманітарних відносин між людьми постає, насамперед, як плетиво суперечливих духовних інтересів людей. В стабільних суспільствах ця сфера має широкі можливості для саморегуляції. Роль інститутів соціалізації в таких суспільствах має вирішальний характер. Однак роль інститутів соціалізації в стабільному і трансформаційному суспільствах не може бути однаковою.

Трансформаційне суспільство [7] – а Україна належить саме до соціальних систем такого типу – є суспільством мінливим. Ситуація в ньому постійно змінюється. Причому, не завжди на краще. В ньому виникають нові або радикально змінюються існуючі соціальні групи, інститути, відносини, мотиви, оцінки тощо. Змінюється їх участь у регуляції суспільних відносин. Змінюється й роль держави. Історично склалось так, що з проголошенням державної незалежності й початком розбудови української держави більшість соціальних інститутів залишилась успадкованими від попереднього радянського суспільства і завдання, що постало перед новою українською владою, полягало у визначенні шляхів оптимальної трансформації наявної соціальної структури відповідно до нових історичних завдань і перспектив.

В історії людства відомі періоди [1], коли суспільні процеси зазнавали вирішального впливу інших соціальних інститутів, наприклад церкви (а у деяких країнах така ситуація наявна і сьогодні), однак сучасні суспільства розбудовуються як впорядковані саме довкола інституту держави. Відповідно, держава на сьогоднішній день більш або менш жорстко регламентує практично всі суспільні процеси. Для цього вона повинна рахуватися з логікою і нормативністю тих соціальних інститутів, які вона охоплює як свої складові – центральні чи периферійні. Такі інститути як сім'я, приватна власність

чи церква чим далі, тим більше автономізуються від держави, утворюючи базову структуру громадянського суспільства. Втім, така автономізація лише зміцнює державу, адже диверсифікує можливі реакції суспільства на історичні виклики, а отже, в кінцевому підсумку, підтримує суспільний порядок. Найбільш типовою є ситуація еміграції та пов'язана з нею проблема зміни національної ідентичності.

У нестабільних соціальних умовах, головною ознакою яких є деструкції їхньої ціннісно-нормативної основи, визначальну роль відіграє афективний, когнітивний та моральний потенціал окремої особистості. Основною характеристикою соціального статусу в умовах дезорганізованого суспільства є його невизначеність. Цікавим є ряд робіт, у яких автори звертають увагу на те, що швидкість адаптаційних процесів людини впливає на темп та спрямованість соціальних змін. В житті дорослої людини можливі обставини, за яких вона має переглянути усталену систему переконань. Це може бути пов'язано як з внутрішньо особистісними причинами, зокрема кризами у розвитку особистості, так і з зовнішньою ситуацією.

Метою даної статті є розгляд процесу та механізмів адаптації людини до змін у соціокультурному середовищі, формування індивідуальної траєкторії життя при трансформації етнічної або професійної самоідентифікації.

На жаль, ці проблеми привертають недостатню увагу у вітчизняній та зарубіжній психології. Друпи слід віднести дослідження присвячені формуванню життєвих стратегій та самоідентичності в умовах етнічної нестабільності: полікультурного середовища, зміни країни проживання тощо. Г.У. Солдатов [6] звертає увагу на динаміку етнічних переконань. Спираючись на теорію соціальної ідентичності Г. Тежфела, вона висуває такі теоретичні положення:

- індивід, розглядаючи себе як чле-

на якоїсь соціальної групи, прагне оцінити її позитивно, підіймаючи як статус групи, так і власну самооцінку;

- емоційний компонент ідентичності полягає в усвідомленні факта своєї належності до групи у вигляді різних почуттів.

В зв'язку з особливостями пострадянського простору, проблема соціальної ідентичності набула етнічного забарвлення і, сприяючи етнічній інтеграції, вона стала перешкоджати загальносуспільному об'єднанню. Порушення взаємодії між свідомим та неусвідомленим рівнем ідентичності проявляється у змінах змісту та структури національної ідентичності. Один бік цієї трансформації – це ідентифікація з тінню: неусвідомленими, неприємними рисами національного характеру. Другий бік – ідентифікація з архетипами, прадавними образами та архаїчними символами даного народу. Це викликає актуалізацію спогадів про драматичне чи героїчне минуле життя свого народу [5]. Міфологізація архетипів робить їх надбанням всього народу, та сучасні події несвідомо починають розглядатися крізь призму минулого. Через розширення індивідуальних меж, ототожнення з національними переконаннями особистість може віднайти впевненість та стабільність. Узагальнюючи цю роботу, можна дійти висновку, що у часи суспільної нестабільності людина не може зберегти ті суспільні переконання та цінності, що були для неї важливі раніше. Використовуючи міфологізацію та ототожнення з архетипами людина несвідомо підвищує суб'єктивну значущість етнічних переконань та етнічної ідентифікації, що сприяє процесу адаптації людини (а, деякою мірою, і суспільства в цілому) до нових обставин [8]. Схожі закономірності відбуваються і в процесі соціокультурної адаптації. Це адаптація до іншої країни, її культури та менталітету.

Другим напрямком полегшення процесу адаптації є система заходів,

спрямована на акультурацію мігрантів. Трудова міграція стає достатньо актуальною для сучасної України через поширення міграції українців за кордон з метою заробітку з подальшим поверненням в Україну через декілька років. При зміні не лише соціального статусу, а й адаптації до іншої культури виникає своєрідний процес “аккультурації” [9].

Г. Тріандіс виокремлює п'ять етапів процесу адаптації візитерів. Перший етап дослідник назвав “медовим місяцем”. Він характеризується ентузіазмом та великими сподіваннями. На другому етапі адаптації стан тимчасової ейфорії минає і людина починає відчувати себе “чужинцем”, робить спроби відійти від реальності, спілкуючись тільки із земляками. Кульмінація настає на третьому етапі, коли індивіди, які не зуміли адаптуватися до нової культури, втрачають контроль над ситуацією, відчувають безпорадність та незадоволення. Може статися навіть так, що людина повернеться додому, не дочекавшись закінчення терміну перебування в іншій країні. На четвертому етапі депресія поступово змінюється оптимізмом, впевненістю та задоволенням. П'ятий етап характеризується повною адаптацією особистості до нової культури [8, с. 284]. Однак перелічені етапи адаптації та реадaptaції не є неодмінними для людей, які потрапляють в нове культурне середовище. Це залежить від багатьох чинників. Зокрема, Т. Стефаненко, Н. Фрейнкман-Хрустальова, О. Новіков [7,9]. виокремлюють індивідуальні та групові чинники, які впливають на процес адаптації. До індивідуальних чинників дослідники відносять демографічні та особистісні характеристики індивіда. Вони стверджують, що на процес адаптації впливає вік людини: швидко адаптуються маленькі діти, чого не можна сказати про літніх людей, для яких такий процес може стати важким випробуванням.

Широко застосовують в багатьох країнах світу так звані культурні аси-

мілятори. Їх ще називають технікою підвищення міжкультурної сензитивності. Основна їх мета – навчити людину бачити ситуацію з точки зору членів чужої групи, розуміти їхнє бачення світу, але при цьому, безперечно, не забувати своєї культури. Культурний асимілятор містить опис різних ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють індивіди з двох різних культур, а також чотири інтерпретації їх поведінки. В ситуаціях, як правило, повинні описуватися випадки, які найчастіше зустрічаються при взаємодії представників двох різних культур, ситуації, які неправильно пояснюють, і це спричиняє конфлікт, а також ситуації, які дають можливість отримати важливу інформацію про чужу культуру.

Другий напрямок пов'язано з вивченням феноменів, що виникли в наслідок розпаду Радянського Союзу. Так, зокрема, Л.Г. Іонін [1] вважає, що загибель радянської моноетністичності призвела до розпаду сформованого за десятиріччя образу світу, що викликало масову дезорієнтацію, втрату попередніх цінностей та переконань. За таких обставин світ для людини та людина для самої себе перестають бути зрозумілими. Втрата ідентифікації проявляється як дезадаптація: втрата можливості вести себе таким чином, щоб реакції зовнішнього середовища відповідали твоїм намірам та чеканням. Людина помічає, що інші перестали реагувати на її поведінку звичним чином. Такий стан викликає почуття непевності та інші симптоми дезадаптації. На думку автора, ідентифікація, сформована в процесі соціалізації, може бути втрачена завдяки двом основним причинам:

- Внаслідок кардинальних психологічних зрушень.
- Внаслідок швидких та значних змін в оточуючому соціальному середовищі.

Першим кроком до перебудови наявної системи переконань та ідентичності стає "втрата біографії". Індиві-

дуальна біографія характеризується співвідношенням прожитого життєвого шляху та перспективних життєвих планів. Саме майбутнє забезпечує єдність та цілісність сприйняття власної біографії. Завдяки цьому різкі зміни, що порушують плани на майбутнє, призводять до перегляду минулого. Така деструкція біографії відбувається, як правило в людей, орієнтованих на кар'єру та звиклих активно формувати свій життєвий шлях. Що сильніша мотивація до успіху в обраній сфері діяльності, то сильнішим є деструктивний вплив культурних та інституціональних змін. Людина починає перегляд та переусвідомлення не лише власного минулого, а й критеріїв успіху. Втрата минулої ідентичності обумовлює процес її відновлення – створення нового, цілісного світогляду та уявлення про себе, що буде відрізнятися від минулого. Після розпаду соціалістичної культури, численні зародки різноманітних субкультур стали намагатися заповнити вільний простір.

До третього напрямку можна віднести низку досліджень пов'язаних з проблемою нестабільності ринку праці та необхідністю зміни професійної ідентичності в дорослих працівників. З боку суспільства відбуваються спроби полегшення адаптації особистості до нестабільності в цілому та, зокрема, нестабільності ринку праці. Одним із заходів, спрямованих на досягнення цієї мети, виступає концепція безперервної освіти. Основу програми безперервної освіти в її європейській та американській редакції становить орієнтація на розвиток окремих людей та повсюдне забезпечення цього розвитку за рахунок зняття вікових, соціальних і організаційних обмежень. Мета навчання – надати кожному індивідові проблемну область та сферу діяльності, необхідну для розвитку його ініціативи та формування його самостійного судження. На Заході для позначки безперервної освіти використовують два терміни: "продо-

вжена освіта" (continuing education) та "навчання через все життя" (lifelong learning), при цьому останнім часом перевагу віддають останньому.

Термін "продовжена освіта" з'явився на початку 80-х років як відповідь на запити ринку праці. В той час людина розглядалася як "економічна істота", а освіта – як інвестиції в людський капітал. Таким чином, цінність освіти знижувалася, тому що вона концентрувалася на людських ресурсах як капіталі, та економічних якостях як інвестиціях першої необхідності.

Що стосується "навчання протягом всього життя", що з'явилося в 70-х роках, то воно з самого початку мало гуманістичні традиції. Всі люди розглядаються як здатні до навчання, розвитку своїх потенційних можливостей і в будь-якому віці. З цієї точки зору термін виступає як інтегруючий та говорить про вікову безперервність освіти. З іншого боку, його можна розглядати як трохи ідеалістичний, тому що його застосовують в усіх можливих випадках, роблячи готовим до наповнення будь-яким змістом.

Особливі вимоги у світовій педагогіці приділяються післядипломній освіті, яка вважається найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини. Система післядипломної освіти, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона є менш інерційною і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двосторонній зв'язок з практикою. Також слід враховувати, що заклади післядипломної освіти навчають дорослих людей, які вже мають відповідну вищу освіту, досвід практичної діяльності за фахом. Так, Г.Н. Протасова визначає післядипломну педагогічну освіту як "систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою...", що відбувається у спеціалізованих навчальних закладах та засобами самоосвіти та керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відпо-

відно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу".

У наукових дослідженнях В.В. Олійника, А.М. Зубка, Н.І. Клокар, В.І. Маслова, В.І. Пуцова, М.І. Романенка, Т.М. Сорочан та інших розглядаються різні шляхи модернізації системи післядипломної педагогічної освіти, що дозволило останнім часом значно розвинути вітчизняну андрагогіку.

Програма безперервної освіти повинна осмислюватися як форма управління процесами розвитку. Це вимагає відмови від багатьох уявлень, що склалися, та визначення нового підходу і нової ідеології в царині освіти.

Ідея безперервної освіти – це програма розвитку мислення та діяльності, в рамках якої розвиток людини і виробничих систем можуть виступати тільки як приватні, фрагментарні задачі. Це особлива політика не тільки в царині навчання, але і в сфері організації вільного часу людей, суспільних відношень та соціокультурних систем.

З точки зору індивіда та професійної організації мислення та діяльності, безперервність межує з підготовкою, що координується, та замкненістю її на формування цілісного типу мислення та діяльності.

Україна сьогодні має достатньо сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів післядипломної освіти.

Головними завданнями післядипломної освіти є:

- задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, отримання професійно необхідних знань та вмінь;
- забезпечення одержання нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах

освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та умінь за фахом;

- впровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих впродовж усього життя.

Сформована в Україні система післядипломної педагогічної освіти характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою.

Критеріями ефективності соціальної адаптації після зміни місця роботи або спеціальності можна вважати:

1. У сфері суспільної активності – участь у суспільній роботі і задоволеність цією участю;

2. У сфері міжособистісного спілкування – соціометричний статус і задоволеність відносинами в колективі;

3. Відношення до об'єднання (підприємства);

4. Відношення до колективу (мала група);

5. Задоволеність собою в роботі;

6. Адекватність взаємодії з іншими учасниками діяльності [2].

Ступінь виразності і тривалості процесів професійної адаптації в її соціальному аспекті визначається характеристиками самої адаптованої людини, такими як:

1. Особистісні розходження. Наприклад, молоді, висококваліфіковані і високоосвічені люди адаптуються швидше. Авторитарні особистості менш ефективно опановують нові соціальні норми і правила, цінності і традиції.

Найбільш оптимальним для адаптації набором особистісних характеристик володіє екстраверт, відкритий для спілкування і професійно компетентний.

2. Готовність до змін. Найбільш адаптивними є люди, сприйнятливі до змін, із наявною мотивацією до адаптації, тобто ті, які мають цілі, заради досягнення яких вони готові пережити тяготи стресу вживання в нове професійне середовище. Неоціненним при цьому є “доконтактний досвід” особистості – знання чи передбачення традицій нового колективу, нормативів, прав і обов'язків, умов і рівня спілкування, ієрархічної й організаційної структури, а також попередня інформованість про цілі і задачі організації, її структурні підрозділи і головних людей. Також на “приживлюваність” у новому професійному середовищі сприятливо позначається попередній досвід зміни місць роботи.

3. Наявність умінь і навичок входження в соціально-рольову структуру нової професійної групи. Установлення дружніх відносин з колегами в трудовому колективі плідно впливає на процеси професійної адаптації нового працівника. Також успішному пристосуванню до нової соціально-рольової структури сприяє встановлення неформальних міжособистісних відносин, коли друзі із колективу беруть на себе функції соціальної підтримки. Обмеженість же соціальної взаємодії з колективом може підсилити почуття відчуження і блокувати процеси вживання і звикання до нової ролі в професійній групі.

По стилю поведінки в неординарних ситуаціях людей можна підрозділити на такі категорії:

1. Люди, що зіткнувшись з об'єктивними труднощами, збираються із силами і намагаються виправити дискомфортну ситуацію.

2. Такі, що порівняно легко пристосовуються до нової обстановки, змінюючи заради цього своє поведіння, цілі й установки.

3. Ті, що воліють піти із ситуації, яка травмує, чи ухилитися від її усвідомлення, замість того, щоб переборювати несприятливі обставини і пристосуватися до вимог середовища.

4. Ті, що цілком привласнюють, синтезують елементи нової культури, норми й установи свого поводження в ній, поповнюючи тим самим уже наявний багаж адаптивних навичок [3].

Відповідно до цієї моделі мають місце чотири можливих результати адаптаційного процесу для нового працівника. Людина відкидає або свою власну культуру (з минулого трудового досвіду) на користь чужої ("перебіжчик"), або чужу на користь власної ("шовініст"). "Маргінал" коливається між двома культурами – своєю і новою колективною, найчастіше переживаючи внутрішньоособистісний конфлікт, блукаючи в ідентичності і, врешті-решт, не задовольняючи вимогам ні однієї з них. Останній тип – "посередник" – синтезує досвід обох культур, будучи їхньою сполучною ланкою.

В індивідів і груп у процесі взаємної адаптації є чотири можливих вибори: асиміляція, сепаратизм, маргіналіза-

ція й інтеграція. Однак успішна адаптація являє собою не тільки пристосування до умов нової виробничої групи, а припускає оволодіння ще однією культурою без збитку для цінностей власної [5].

Висновки.

У трансформаційному суспільстві можлива зміна не лише об'єктивних обставин життєдіяльності, а й суттєвих суб'єктивних складових, що визначають життєву траєкторію особистості: національної та професійної ідентичності. Наявність розвинених адаптивних механізмів та стратегій особистості забезпечує можливість успішного проживання ситуації тимчасової втрати ідентичності. Культурні асимілятори, система безпервної освіти та програми адаптації безробітних на підприємствах сприяє більш швидкому та успішному процесу ресоціалізації осіб, що перебувають у ситуації втрати ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ионин Л. Г. *Логика и история повседневности. Глава 2 // Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М.: Логос, 2000. С. 57-122.*
2. Климов Е. А. *Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.*
3. Налчаджян А. А. *Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. – С. 18-22.*
4. Петров В.П. *Психологические проблемы профессиональной переориентации безработных. //Психологический журнал. Т. 14, № 3, 1993. - с. 79-89.*
5. Пірен М. І. *Основи етнопсихології / М. І. Пірен. – К.: Наука, 1996. – 360 с.*
6. Солдатов Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. *Психодиагностика толерантности личности – М.: Смысл, – 2008. – 172 с.*
7. Стефаненко Т. Г. *Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, "Академический проект", 1999. – С. 279-300.*
8. Триандис Гарри К. *Культура и социальное поведение / Гарри К. Триандис [перевод: В.А. Соснин] – М.: Форум, 2007. – 384 с.*
9. Фрейнкман-Хрусталева Н.С. *Эмиграция и эмигранты: История и психология / Н.С. Фрейнкман-Хрусталева, А.И. Новиков [науч. ред. Г. А. Тишкин]. – СПб, 1995. – 153 с.*

МОШЕНСЬКА Л.В.,
кандидат психологічних
наук, доцент, Черкаський
національний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси

ДО ПИТАННЯ ПРО ГЛИБИННО- ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Стаття присвячена аналізу чинників, що обумовлюють виникнення наркотичної залежності в період ранньої дорослості. Ключові слова: наркотична залежність, сім'я, батьки, сепарація, інфантильність.

Статья посвящена анализу психологических факторов, обуславливающих возникновение наркотической зависимости в период ранней взрослости. Ключевые слова: наркотическая зависимость, семья, родители, сепарация, инфантильность.

This article analyzes the psychological factors stipulating the emergence of drug addiction in early adulthood. Key words: drug addiction, family, parents, separation, infantilism.

Постановка проблеми. В період молодості людина має неосяжні потенційні можливості розвитку та руху вперед. Однак він може бути значно ускладнений в ситуації втрати молодими людьми в кризовий час відчуття внутрішнього комфорту, рівноваги, безпеки. Проблемні ситуації та зовнішні соціальні умови (що здаються непереборними) нерідко стають для багатьох вирішальним чинником у виборі адиктивної стратегії поведінки у відповідь на вимоги середовища. Найтяжчим наслідком є наркотична залежність, що деформує не лише індивідуаль-

не життя, а й суттєво та деструктивно впливає на розвиток суспільства.

Не секрет, що останнім часом кількість людей, що вживають наркотики, стрімко збільшується. Причому в зоні найбільшого ризику від розповсюдження та вживання наркотичних засобів знаходяться люди молодого та підліткового віку. Справа в тому, що ефективність лікування від наркозалежності є низькою та нетривалою. В процесі лікування лікарі мають змогу досягати лише нетривалої ремісії та зменшити, або в кращих випадках, нівелювати фізичну залежність від наркотичного засобу, усунути психо-

© Мошенська Л.В., 2012

логічну залежність поки що майже неможливо[17].

Метою статті є аналіз психологічних чинників, що можуть обумовлювати виникнення наркотичної залежності людини.

Проблема адиктивної поведінки та наркотичної залежності стала особливо привертати увагу вітчизняних клініцистів і дослідників в останні 15-20 років [Б.С. Братусь, П.І. Сидоров, Б.С. Бітенський, А.Є Лічко, І.К. Сосін та ін.]. Рівень наркотизації підростаючого покоління в значній мірі є своєрідним індикатором психічного здоров'я нації [4]. Тому вживання молоддю наркотичних речовин являє собою гостру медико-психологічну та соціальну проблему, що не одержала до сьогоднішнього часу належного вирішення.

Наркоманія - хвороба, викликана систематичним вживанням речовин, включених в список наркотиків, яка виявляється залежністю від цих речовин – психічною і фізичною [9]. Наркоманія – це важке прогресуюче захворювання, що руйнує волю і деформує відчуття. Наркотики викликають дисфункцію різних систем організму і грубе порушення соціальної адаптації [7].

Таким чином, проблема розробки нових ефективних підходів та методів психокорекції та психотерапії наркозалежних особистостей продовжує бути актуальною.

В більшості випадків прийом наркотичних речовин пов'язаний з прагненням до нових відчуттів, до розширення їх спектру. Шукаються нові способи застосування, нові речовини і різні поєднання цих речовин в цілях досягнення максимального ефекту. Найбільш поширеними є м'які наркотики (марихуановий ряд). Вони швидко викликають психологічну залежність: відчуття кайфу, посилення уяви, фізичної активності, філософствування. Найчастіше з «м'яких» наркотиків відбувається досить швидкий перехід на більш сильні речовини у вигляді інгалентів (кокаїн) і у вигляді внутрішньовенних ін'єкцій (героїн,

екстракт опію), які майжуть відразу викликають фізичну залежність.

Прийом транквілізаторів (еленіум, реланіум й інших) приводить до ілюзії релаксації, створюється враження, що підвищується кмітливість, здатність контролювати свій стан. Ризик звикання настає тоді, коли ці препарати починають використовуватися постійно в якості снодійних. Найменший психологічний дискомфорт стає приводом для прийому транквілізаторів. Вдихання парів органічних розчинників (бензин, аерозолі, розчинники, ефір, клеї, тощо) викликає «незворотні важкі зміни внутрішніх органів, головного і кісткового мозку, приводить до смертельних наслідків» [8, с.72].

Аналізуючи умови та причини виникнення наркотичної залежності та адиктивної поведінки, автори розходяться у поглядах. Одні вважають, що розповсюдженню наркоманії сприяє неправильне виховання, тиск нездорового мікросоціального середовища, відсутність у людини інтелектуальних і соціально-позитивних настанов, недостатність освітньої роботи [4;13]. Деякі автори схильні вбачати причину поширення наркотиків у відсутності суворого контролю за виробництвом і споживанням наркотичних речовин у суспільстві, існуванні, так званого, чорного ринку [13].

Існують біологічні гіпотези [5], які пояснюють вживання наркотиків зниженою від народження здібністю до отримання задоволення [8]. На думку окремих авторів вживання наркотичних речовин підлітками здійснюється для послаблення психічної напруги, як спосіб задоволення, самореалізації, самоствердження, як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволеність своїм станом у суспільстві[1; 4; 5].

З наведеного вище огляду можливо зробити висновок про те, що наркозалежність є наслідком самого наркотичного засобу, який в якості хімічного агента впливає на нервову систему, або ж наслідком невдалої соціальної

ситуації виховання, або ж результатом психофізіологічних особливостей організму. Таким чином, проблема некоректно спрощується і зводиться до проблем медицини, фізіології, або соціології (соціальних умов). Складається враження, що сама особистість, її роль – нівелюється, зникає, випадає з кола уваги.

Виклад основного матеріалу. Наш тривалий (10 років) досвід роботи з наркозалежними в реабілітаційному центрі «Аврора», що на Полтавщині, дає підстави стверджувати, що в 80% випадків вживання наркотичних засобів причиною, що призвела до трагічних наслідків наркозалежності є проблемність стосунків наркозалежного з членами своєї родини.

Мова йде про систему неадекватних стосунків, що мотивуються неусвідомлюваними особистістю факторами. Певна річ, що порушення взаємин мають місце і відбуваються не спеціально, найчастіше маскуючись в цілком виправдані форми поведінки. Нашу увагу першочергово звернув на себе той факт, що люди, котрі звернулись в реабілітаційний центр про допомогу (звертаються найчастіше батьки наркозалежних, а не самі хворі) щиро піклувались про своїх дітей. «Дітьми» їх можливо називати лише фігурально, оскільки це молоді люди у віці від 18 до 40 років. Звичайно, в окремих випадках мала місце певна соціальна занедбаність (хлопець 19 років залишився один, коли мама поїхала на заробітки в іншу країну), відсутність допомоги та чуйності з боку батьків (батьки – алкоголіки) та інші подібні фактори. Однак, основна частина наркозалежних мала повну сім'ю, здорових, працездатних батьків, та не могла поскаржитись на брак уваги та турботи з боку рідних. Тим не менше, особистість, як така, зазнала певного негативного впливу, що призвів до трагічних наслідків.

Якщо звернути увагу на узагальнений портрет людини, що певний тривалий час вживає наркотики, то

можливо легко помітити низку психологічних характеристик та особливостей, що об'єднує цих людей. «Така (як правило, іще дуже молода) людина глибоко переконана в своїй вищості над людьми, в тому, що люди їй не потрібні, а вона їм просто необхідна, через те, що має неперевершені у всіх відношеннях переваги. Навколишні люди неначе існують лише для того, щоб задовольняти потреби цього хлопчика, а він сам милостиво дозволяє їм це робити. Головним для нього стали його власні бажання, а змістом життя – пошук задоволення» [12, с.326]. До цього варто додати, що наркомана відрізняє абсолютна безвідповідальність, він вважає себе «елітою» (хоча для цього немає реальних підстав), та відчутна неповага до оточення. Йому потрібні гроші, речі, повага залежних від нього, і він «купує» все це за батьківські гроші для того, щоб відчувати свою перевагу над іншими. Це почуття йому вкрай необхідне, але отримати його іншим шляхом він не може, адже він ніколи нічого не робив і не мав ніяких досягнень. Вірно зазначає Л.Саута: «І в психологічному, і в соціальному плані повнолітня людина, по суті, залишається маленькою дитиною. І в реальності його почуття поверхності є глибоко прихованим почуттям нікчемності, уникнення якого стає змістом життя» [12, с.326].

Зрозуміло, що наведений, так званий, узагальнений образ за умов конкретизації та приближення до особистих реалій конкретної людини буде корегуватись, але сутність, нажаль, залишається незмінною.

Ми маємо переконливі докази того, що головним фактором, що призвів до трагічних наслідків, є сім'я. Таку переконаність у прямій відповідальності сім'ї за наслідки хибного виховання ми вбачаємо в тому факті, що батьки наркозалежних теж мають характерні особливості, що їх об'єднують. Найперше, що стає помітним при спілкуванні – це те, що вони, як правило, не розуміють власної причетності до хво-

роби сина чи доньки. Всі, без винятку, намагаються пояснити нещастя із дитиною будь-якими сторонніми причинами: погані товариші, невдалий клас у школі, недостатній контроль, тощо. Навіть помітне намагання з боку психологів привернути увагу батьків до особливостей власного життя та можливості впливу стосунків у сім'ї на виникнення пагубної пристрасті у дитини – викликає активний протест, агресію, або в кращому випадку – нерозуміння. Таким є перше враження. За умов глибшого вивчення ситуації можемо констатувати, що стосунки між батьками виявляються проблемними, але ця проблемність не є активно представленою. Зовні все виглядає досить пристойно та тривіально. В окремих випадках можна сказати, що сторонні люди вважають сім'ю цілком благополучною.

Якщо заглибитись у психологічні особливості сімейних стосунків наркозалежних, то з легкістю можемо помітити, що практично у кожній сім'ї має місце ситуація едипової залежності. І саме вона на глибинному рівні створює особливі передумови для розвитку дитини у сім'ї. Нагадаємо, що едипів комплекс трактується як впорядкована сукупність любовних та ворожих бажань дитини, спрямованих на батьків. У своїй позитивній формі даний комплекс розвивається так само, як і історія царя Едіпа, і передбачає бажання смерті супернику тієї ж статі, та сексуальне бажання, спрямоване не представника протилежної статі. У негативній формі – навпаки: любов до представника тієї ж статі, та ревнива ненависть до представника протилежної статі[16]. Як відомо, засновник психоаналізу вважав, що едипів комплекс формується в найбільш ранній період життя і досягає своєї найвищої точки розвитку між 3 та 5 роками життя. У «Вступі до психоаналізу» Фрейд дає досить широку та яскраву картину наявності едипової ситуації у сім'ї. Він наводить низку прикладів присутності еротичної прихильності донь-

ки до батька, або ж сина – до матері [16]. Справа у тому, що ситуація едипової залежності лише на перший погляд може здатись цілком невинною. З часом вона перетворюється у більш складне явище, здатне суттєво впливати на розвиток особистості.

Наш досвід консультативної роботи з наркозалежними свідчить про надзвичайну роль первинних лібідних об'єктів (батьків) у їх житті. Звертає на себе увагу той факт, що стосунки між синами та матерями, як правило, мають надто емоційний та напружений характер. Про особливий характер стосунків яскраво свідчать малюнки наркозалежних. Графічне зображення теми «Я та моя мама» не залишає сумнівів у тому, що має місце ситуація едипового характеру. Символіка малюнків різноманітна, але зміст залишається константним. Це зображення сином себе поряд із мамою на фото. Причому фото у вигляді серця, у сонячних променях та квітах; або ж зображення себе із мамою на фоні романтичної природи: ріка, сонечко, красиві дерева і хлопець, що несе маму на руках; це може бути зображення «інь» та «янь», котрі утворюють єдине ціле в облямуванні серця та сонячного проміння та ін.. Малюнки не залишають сумніву у тому, що в стосунках із дитиною мають місце едипові характеристики. Саме вони спричиняють ту особливу атмосферу дорослішання, яка надалі матиме деструктивні наслідки.

У тих ситуаціях, котрі ми мали змогу спостерігати, наслідками едипової прихильності є непомірна та невинуватана турбота матері по відношенню до сина. Незважаючи на вік, дитина завжди залишається для батьків – дітям. Але все ж, не дивлячись на острахи та небажання відпускати від себе власне чадо, – необхідно це здійснювати. Однак у випадку взаємин у сім'ї, де має місце едипова залежність, необхідність і можливість молодій людині самотійно дорослішати – не усвідомлюється батьками, як обов'язкова, нагальна необхідність. Вони продовжують

опікувати власних дітей у будь-якій ситуації, не дозволяючи їм самостійно приймати рішення та відповідати за їх наслідки. Тобто, необхідний і природний процес сепарації від батьків зазнає значних ускладнень і приводить до вкрай негативних наслідків.

Висновки. Таким чином, можливо констатувати, що небезпечна проблема вживання молодого людиною наркотичних засобів, може бути вирішена за умов реалізації комплексного підхо-

ду, в якому будуть враховані соціальні, фізіологічні та психологічні чинники. На нашу думку, вивчення та корекція глибинно-психологічних передумов дисгармонійних стосунків у сім'ї – це реальний шлях вирішення проблеми наркотичної залежності, оскільки гармонізація стосунків між членами родини є досить вагомим фактором збереження як фізичного, так і психологічного здоров'я всієї сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаян З.А, Гонопольский М.Х. Наркология. – М.: Медицина, 1990. – 336 с.
2. Битенский В. С. Подростковая наркология. –Л.: Медицина, 1991. – 194с
3. Братусь Б.С. Психология, клиника й профилактика раннего алкоголизма. – М.: Медицина, 1984. – 245 с.
4. Березин, В. Подростковый наркотизм: семейные предпосылки Самара: Самар. ун-т, 2001, –237 с.
5. Данилин А., Данилина Й. Как спасти детей от наркотиков, – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2001. – 348 с.
6. Еришов О.Ф. Жизнь без наркотиков. – СПб.: 000 «Издательство АСТ», 201.– 160с.
7. Иवानец М.Н. Руководство по наркологии. – М.: Мед-Практика, 2002 –450с.
8. Короленко ЦЛ., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. –Новосибирск.: Мир, 2006.– 210с.
9. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. – М,; Медицина, 1991.–301с.
10. Лекции по наркологии. -- Изд. 2-е, переработанное и расширенное / Под ред. Н. Н. Иванца. –М.: Нолидж, 2000. – 161 с.
11. Молодёжь и наркотики (социология наркотизма) / Под ред. В. А. Соболева, И. П. Руценко. – Харьков: Торсинг, 2000. – 432 с.
12. Нестеренко Т. Повернення до людей. – Львів , 2004. – 460с.
13. Пятницкая И.Н. Наркология. – М.: Медицина, 1999. – 320 с.
14. Сурнов К. Г. Динамика установки на трезвость в процессе лечения больных алкоголизмом. - Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 1981, № 3, с. 48-53.
15. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М.: « Молодая гвардия», 1988. – 176с.
16. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.:Наука, 1991. – 456с.
17. <http://psychology.net.ru/articles/content/1099318667.html>

ОРЕХОВА Л.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, державний заклад
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського», м. Одеса

КАТЕГОРІЯ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ О.ПОТЕБНІ ЯК ІСТОРИЧНИЙ ЗДОБУТОК ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНЬОГО

У статті доведено, що звернення до історичного досвіду О.Потебні у вивченні категорії образного мовлення, переоцінка деяких історико-педагогічних і лінгвістичних фактів досі залишається актуальним і допомагає по-новому переосмислити здобутки педагогічних досліджень і скористатись ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій плекання довершеної особистості.

Ключові слова: образне мовлення, лінгвістичні факти, педагогічний досвід.

В статье доказано, что обращение к историческому опыту А.Потебни в изучении категории образной речи, переоценка некоторых историко-педагогических и лингвистических фактов до сих пор остается актуальным и помогает по-новому переосмыслить достижения педагогических исследований и воспользоваться ими для формирования и совершенствования новых образовательных технологий сохранения совершенной личности.

Ключевые слова: образная речь, лингвистические факты, педагогический опыт.

It is proved that the appeal to historical experience in the study category A.Potebni figurative speech, revaluation of certain historical and pedagogical and linguistic evidence is still relevant and helps to achieve a new way to rethink the educational research, and use them to create and improve new educational technologies maintain a perfect person.

Key words: figurative speech, the linguistic facts that teaching experience.

Постановка проблеми. Звернення сучасних дослідників до історії лінгводидактики, переоцінка деяких історико-педагогічних і лінгвістичних фактів і персоналій допомагають по-новому переосмислити здобутки педагогічних досліджень і скористатись ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціально-політичних перетворень в Україні. У науковій міжпредметній термінології з-поміж численних понять, категорій досить чітко простежуються окремі з них, які сягають далеко за межі однієї світоглядної позиції з причини свого багатопланового функціонування і цілком закономірно визначають сутність різноманітних наукових концепцій і поглядів. До таких категорій, на нашу думку, належить образність.

Аналіз наукової літератури. Питання розвитку образного мовлення розглядається в сучасній лінгводидактиці принаймні дотично таких проблем: розвиток образного мовлення дошкільників (А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Мельник, І.Попова, О.Ушакова та ін.), розвиток усного мовлення учнів (Н.Бабич, П.Білоусенко, О.Біляєв, М.Вашуленко, Л.Кулибчук, М.Пентилюк та ін.); вивчення в середній школі стилістики загалом, художнього стилю зокрема (Ю.Арешенков, П.Кордун, І.Лопушинський, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.); лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови, мовний аналіз тексту як складова означеної дисципліни (Л.Валентій, І.Ковалик, М.Крупа, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.); вивчення лексики та фразеології (М.Коломієць, В.Ужченко, Г.Передрій, Т.Усатенко та ін.); культура мовлення учителів-словесників, учнів (Н.Бабич, О.Біляєв, М.Пентилюк та ін.).

Починаючи від часів І.Гете і майже до нашого часу, художня образність як феномен досліджувалась здебільшого за її окремими формами: метафорою, метонімією, синекдохою й іншими тропами. Лише у другій половині ХХ

століття з'являються праці, присвячені дослідженням художнього образу (К.Горанов, М.Храпченко). І хоча в них мети – розкриття природи феномена – не досягається, важливим є те, що поняття «цінність» і «значущість» все більше пов'язуються з поняттям «художній образ».

Ближче, ніж інші, на нашу думку, до розкриття природи слова і образу підійшов Олександр Потебня. Він одним із перших прийшов до розуміння градації між мовою й мовленням, почав досліджувати історичні процеси їх розвитку, встановлювати їх специфіку, виявляти принципи їх двоєдності. У зв'язку з цим визначились і його наукові позиції стосовно художнього мовлення та його образності. Наукове осмислення внутрішньої форми слова та обґрунтування цього поняття було виключно важливим для формування і розвитку філологічної концепції Олександра Потебні, як для лінгвістичної, так і для літературознавчої її складових частин.

Олександр Потебня вважав, що, пізнаючи світ, називаючи його словом, людина здійснює акт поетичної творчості. Для того, щоб збагнути невідоме явище, позначити його словом, доводиться порівнювати його з чимось раніше пізнаним, звертатися до образного порівняння. Народжений таким чином поетичний образ Олександр Опанасович називає «внутрішньою формою слова» або «уявленням», тому, що він «уявляє» зміст слова, виражає його глибинне значення. «Найближче або формальне, значення слів, разом із уявленням, робить можливим те, що той, хто говорить, і той, хто слухає, розуміють один одного» [5, 20]. Внутрішня форма будь-якої мови виражає не весь зміст думки, а тільки одну з її ознак. «Не важко вивести з розбору слів будь-якої мови, – писав О.Потебня, – що слово, власне, виражає не всю думку, яка сприймається як її зміст, а тільки одну її ознаку» [4, 114]. Тим самим Олександр Потебня розвивав філософські погляди Г.Гегеля про

тотожність справжньої думки та предмета і співвідношення з ними слова як продукту справжнього мислення. Ця ознака має образний характер. Олександр Потебня розрізнявав слова, в яких ще живе поетичне порівняння, і слова, де воно вже забулося, стерлося. Перші – він умовно називав словами «образними», другі – «необразними» і зауважував щодо цього: «Всі значення у мові за походженням образні, кожне може стати з часом необразним» [4, 203-204]. Глибоке осмислення структурної єдності всіх компонентів слова дозволило видатному мовознавцю прийти до дуже істотних міркувань і висновків щодо сутності поетичного образу і його значення в історії людського мислення, у розвитку мовлення. На жаль, багато ще з цих міркувань досі недостатньо враховано і належно не оцінено. Поділ слів на «образні» й «необразні», що послужив О.Потебні вихідною точкою для дуже цікавих узагальнень про життя «внутрішньої форми» слова, про зсуви і зміни в його поетичній образності, досі ще трактують не стільки як початок роздумів ученого в цьому напрямі, а як підсумок, кінцевий висновок, за яким, по суті, нічого більше немає.

На думку І.Фізера, відмінність між ближчими і подальшими значеннями слова відіграє особливо важливу роль у потебнянській теорії літератури, міфу та фольклору. Ці «феномени мови», досліджені чи поодинокі, чи в сукупності, виявляють свою унікальність через взаємодію цих двох значень. У поезії, міфах і фольклорі слова з очевидним зображенням домінують над тими, що не мають їх, тим часом коли в прозі слова з нульовим зображенням є «єдиним будівельним матеріалом». Винятком у подібній парадигмі є навмисна затемненість змісту в таких літературних утвореннях, як сатира, іронія, анекдот або байка, де внутрішня форма спрямовується на вираження двох різних значень одночасно.

У праці про внутрішню структуру

образу П.Палієвський, високо оцінюючи думки Олександра Потебні про «внутрішню форму» слова й широко використовуючи їх, вважає за потрібне підкреслити, що О.Потебня поділив усі слова на «образні» й «необразні» і на цьому зупинився, бо як лінгвіст він мав специфічний погляд: «поетичне мислення» цікавило його не саме по собі, а лише у зв'язку зі словом – лексичною одиницею.

Л.Булаховський також уважав, що О.Потебня у своїх аналогіях між внутрішньою формою та поетичним образом усе зводив до градації слів на «образні» й «необразні». Щоправда, на відміну від інших дослідників, Л.Булаховський відзначав у О.Потебні дуже важливе «обмежувальне» зауваження про можливість виникнення поетичних образів зі слів «необразних», але він фактично тут же знімав усю істотність цього застереження, посплавшись на те, що означене зауваження мовознавця «фактично не відіграло своєї ролі в більшості його міркувань» [2, 26]. Але те, що Л.Булаховський уважав окремим застереженням, яке не відіграло практичної ролі, було в О.Потебні, на думку О.Преснякова, важливою концептуальною ланкою в оригінальному розумінні основних засад розвитку і взаємодії мови й мислення, вело до розуміння глибоких закономірностей у такій взаємодії. Відзначивши очевидність естетичної змістовності «образних» слів, Олександр Потебня послідовно й багаторазово показував, як народжується поетична образність зі слів «необразних», як гнучко і різнобічно ці слова можуть виконувати в контексті силу естетичних функцій.

Вивчаючи, як змінюється первісна поетична образність у слові, і як у його змісті втілюються дедалі ширші й абстрагованіші поняття, дослідник висунув одну з найцікавіших своїх думок щодо розвитку мови і суспільного прогресу: «Сама поява внутрішньої форми, сама апперцепція у слові згущує чуттєвий образ, змінюючи всі його

стихії одним уявленням, розширюючи свідомість, збуджуючи мислення. Потім, у ряду уявлень і слів, що виростають з одного кореня і з яких наступні мимохіть відриваються від попередніх і втрачають сліди свого походження, згущенням може бути названий той процес, завдяки якому стає простим і не вимагає зусилля думки про те, що доти було важке і складне.... Відомо, що істина, добута працею багатьох поколінь, потім легко дається навіть дітям, у чому й полягає сутність прогресу; проте менш відомо, що цим прогресом людина зобов'язана мові» [4, 169].

Для Потебні-філолога просто неможливо було намітити градацію образного й необразного слова і на цьому зупинитись. Учений відразу починав усе розглядати функціонально-історично, шукати і встановлювати закономірності процесів розвитку, думати про їх перспективи, про їх практичний смисл для культурного прогресу людства. Одним із результатів на цьому шляху стало узагальнення у зв'язках образного й необразного в художньому мовленні із традиціями сприймання. Дослідник усе більше впевнювався, що саме традиції сприйняття, його культура стають тим складним і багатofункціональним фактором, який, формуючись історично, безперервно впливає на структуру художнього мовлення, на народження поетичної думки, стає посередником між нею та дійсністю.

Отже, розробляючи концепцію щодо взаємодії образного й необразного в мові й поетичній творчості, О.Потебня здійснював двоєдину філологічну настанову. З одного боку, він осмислив специфічні особливості художнього мовлення, осягав, так би мовити, його внутрішні закони, його принципи. З іншого – сполучав їх із загальнокультурним розвитком людства, показував, що структурні принципи мистецтва слова, при всій їх специфічності, можуть жити й мати певний смисл лише тому, що вони завжди

так чи так «відкриті» цим процесам, взаємозалежностям мови, мислення, культури в їх безперервній творчій діяльності.

О.Потебня висловив чимало зауважень, що між художнім твором та природою (дійсністю) «завжди є традиція осмислення та зображення». Мовознавець раніше за інших висунув поняття внутрішнього світу художнього твору, поставив питання про дивовижну цілісність та органічність цього світу, заявив, що «художній твір, як і людина, є мікрокосм» [4, 110]. Мірою істинності та цілісності поетичного світу він завжди вважав повноту і глибину вираження дійсності й постійно оперував цими методологічними критеріями. Однак процеси втілення дійсності в русі до форми внутрішньої та зовнішньої виявились як об'єктивними, так і суб'єктивними, що залежать від особистості автора, який створює поетичний образ, і від особистості читача, який сприймає його. Тому мовленнєва ситуація, контекст, умови авторської творчості та читацького сприйняття висувались дослідником як структуруючі фактори художнього мовлення, такими самими істотними, як і поетична традиція. Унаслідок роздумів про це О.Потебня висунув свій парадокс про нове народження слова при кожному новому вживанні, поставив оцінку та розуміння слова в залежність від мовленнєвої ситуації, від контексту з усіма його специфічними структурними зв'язками і цільовими призначеннями. Учений неодноразово показував, як оживає й дістає образотворчу силу в художньому мовленні будь-яка дрібниця, деталь, як пробуджуються у слові потенційні семантичні можливості, що накопичувалися віками. Структура художнього мовлення розглядалася ним як динамічна й напружена взаємодія різноманітних компонентів, кожний з яких, беручи участь, так би мовити, в загальному «звучанні», здобуває все більшу поетичну виразність. Тому вчений неодноразово зазначав, що правильної

оцінки художнього мовлення без розуміння контексту досягти неможливо.

Термін «внутрішня форма» в сучасному контексті передбачає такі якості слова: його гнучкість, здатність надавати різноманітні відтінки висловлюванню та змінювати цілі конструкції. Отже, внутрішня форма слова проявляється у художньому контексті, де актуалізується універсальна здатність слова створювати образи та виражати поняття. На думку Л.Новикова, чим більше у слова різноманітних асоціацій, тим воно й образніше. Саме таке слово, як уважає лінгвіст, містить надзвичайно живу та яскраву внутрішню форму, яка, у свою чергу, становить основу словесного образу.

Отже, Олександр Потебня, відзначаючи і вивчаючи різні відтінки й важко вловимі перетворення, за яких слово то набуває образності, то знову втрачає її, знаходить найприхованіші механізми мистецтва слова, його залежності від рівня розвитку мовлення й мислення й наближається до наукового обґрунтування найважливіших засад структури художнього мовлення. Міркування науковця звертають увагу на наявність поетичної образності в самій природі мови. Завдання поета – розбудити її, активізувати, примусити служити своїй меті. У підсумку цих роздумів дослідник доходить непохитного висновку: «Нема такого стану мови, за якого слово тими чи іншими засобами не могло одержати поетичного значення» [3, 169]. Щоразу, коли науковець розглядав поетичні тропи й фігури, він настійно звертав увагу на єдність поетичних витоків у прямому і переносному значеннях слова. Показуючи, як переносне значення слова може виражати величезний діапазон людських вражень і переживань (від конкретного живописного уявлення до найскладніших зіставлень, що виражають зміст духовного життя людини), Олександр Потебня детально простежував шляхи виникнення і розвитку багатьох метафор, синекдох, метонімії, з'ясовував, як вони могли на-

родитись у поетичному мисленні. Він звертався до найелементарніших їх видів і підвидів, що дедалі ускладнюються, і можуть зрештою скласти основу образної структури цілого поетичного твору. Надзвичайно багаті матеріали мовознавця про тропи й фігури представляють мало не всі можливі їх варіанти у фольклорі, у стародавній і новій літературі, висвітлюють різні види їх взаємодії у контексті. Натомість Олександр Потебня анітрохи не претендував на їх вичерпну класифікацію. Його набагато більше цікавили художні функції переносного значення слова у звичайному та художньому мовленні. І саме виявленням їх він займався не лише в літературознавчих працях, але і у фундаментальних дослідженнях з історії мови, фольклору і етнографічних розвідках. Проблема змістовності й функціональності була найважливішою в підході О.Потебні до розуміння сутності переносного значення слова в поетичній мові. Зауважимо, що вчення Олександра Потебні про переносне значення слова та його засвоєння і використання у мовленні дітей різного віку є надзвичайно актуальним у сучасній методиці розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови.

Важливим є також висновок дослідника щодо класифікування і систематизування троп. На думку вченого, структурні закономірності тропів, їх типологію потрібно і можна виявляти насамперед з погляду історичного розвитку мови та художнього мовлення, а не довільним, надуманим схемам, орієнтованим за координатами якихось формальних збігів або частковостей. У своїх дослідженнях з історичної граматики науковець показав, що в минулому більшість тропів взагалі не сприймалися як «особливі» художні засоби, а були народжені первісною поетичністю образної структури слова, виступали як «первісні» заміни тих відвернених понять, які ще недостатньо сформувались і закріпились у мові. Багато прикладів цьому вчений бачив

у фольклорі та мові літописних переказів. О.Потебня принципово орієнтувався на таке розуміння тропів у художньому мовленні, при якому вони розглядались би як органічні складові його контексту, що живуть, як і інші його компоненти, лише в умовах загальної взаємодії, служать стрижнем для руху думки, для безперервної поетичної творчості.

Досить істотними й перспективними є його ідеї про вплив контексту на змістовність слова і різноманітні можливості такого впливу. О.Потебня показує, як «оживає», набуває образотворчих можливостей у художньому мовленні навіть така службово-пов'язуюча частина мови, як сполучник або прийменник, яким змістовим смислом виповнюються звичайні займенники, створюючи багаторазовий резонанс і посилюючи поетичну образність кожного слова, кожної синтаксичної конструкції.

Дослідження його творчості дозволяють побачити, як велика частина звичних, стереотипних словосполук, потрапляючи до художнього контексту, набуває чіткої естетичної спрямованості й активізує свої потенційні поетичні можливості внаслідок пробудження «внутрішньої форми». Висловлена думка про те, що значення звичних сполук виявляється в художньому мовленні нітрохи не меншим, ніж значення «незвичних», найоригінальніших метафор і порівнянь, підтверджується аналізом величезної кількості фактів з історії мови.

Особливого значення надавав дослідник динаміці взаємозв'язків між словами, руху думки, викликаному рядами асоціацій, пов'язаних зі звичним слововживанням. Майже скрізь, аналізуючи художнє мовлення, учений відзначає можливості зближення і взаємодії різних рядів звичного слововживання, намагається показати, як образне слово виникає на ґрунті такого слововживання і постійно сполучається з ним. Він уважає, що з розвитком літератури мистецтво слова

дедалі більше будуватиме свою образну структуру на ґрунті звичного слововживання, поширеного у звичайному мовленні. Гіпотези видатного мовознавця переконливо підтвердила практика багатьох письменників ХХ сторіччя. Факти багаторазового використання «згорнутого», «спресованого» слова-образу з орієнтацією читача на стійкі, загальноприйняті ряди звичного слововживання філологи неодноразово відзначали в таких поетів, як О.Блок, В.Маяковський, О.Твардовський, М.Цветаєва і в багатьох інших.

Уподібнення слова і поетичного твору, як багато моделей, має, звичайно, деяку спрощеність і схематизм і не може охопити всю повноту і складність літературного явища. Найважливіше, що у своєму уподібненні слова й художнього твору О.Потебня дійшов до цікавих думок про значення поетичного образу (і мистецтва взагалі) у розвитку людського мислення, у ставленні людини до дійсності. Він аналізує цілу низку поетичних образів, що є в байках, прислів'ях і приказках, і показує, що типові риси певних життєвих явищ до такої міри концентруються в поетичному образі, що останній зрештою може «заміщати» або «переставляти» всю багатоманітність думок і почуттів, які це явище викликає.

Учений зазначав, що перед людиною знаходиться світ, з одного боку, нескінчений у широчину за простором, а з другого – нескінчений у глибину, нескінчений за кількістю спостережень, які можна зробити на найбільш обмеженому просторі, заглиблюючись в один і той самий предмет. Тим часом те, що називають людською свідомістю, те, що ми не можемо собі інакше уявити, як у вигляді маленької сцени, на якій по черзі з'являються і сходять людські думки, вкрай обмежене. О.Потебня вбачав єдиний шлях до того, щоб обійняти думкою чим більшу кількість явищ і їх відношень, у тому, щоб прискорити вихід на сцену і сходження з неї окремих думок,

а потім посилити важливість окремих думок, що містяться на цій сцені. Олександр Потебня ставить ці процеси «згущення думки» за допомогою поетичного образу в пряму залежність від рівня розвитку людини і суспільства та зауважує, що, чим більше освічена і естетично розвинена людина, чим більше вона здатна сприймати образ як втілення безлічі явищ, тим інтенсивніше й активніше рухається її думка.

Такий висновок підтверджується силою фактів історії мови, вивчених видатним мовознавцем. Зазначаючи «повільність течії думки», властиву свідомості людини, яка стоїть на нижчих щаблях культурного розвитку, вчений вказував на безперервне зростання інтенсивності думки в міру зростання людської культури і відзначав, що стихії думки в голові освіченої людини, з одного боку, перебувають у більшому взаємозв'язку, об'єднаніші, тому слово освіченого незрівнянно багатше за змістом від слова неосвіченого, з іншого боку, більше й різноманітніше почленовані, більш розподілені за рядами комплексів, будь-що однорідних. Унаслідок останньої обставини мовець і рівний йому за освітою слухач задовольняється одним натяком на відомий їм ряд думок, натяком, вираженим у слові чи низці слів, які не вичерпують собою властивої низки думок, але тільки вказують на неї. Отже, Олександр Потебня таким чином зумів вловити й накреслити ті закономірності й тенденції розвитку поетичної образності в людському мисленні, які згодом визначили численні стилістичні пошуки в мистецтві слова ХХ сторіччя.

Основним положенням аналогії Олександра Потебні про слово і поетичний твір є думка, що поетичний образ і складний художній твір виникає і живе так, як і образне слово. Усі пізнавальні та естетичні властивості слова, основні його елементи, їхні зв'язки і взаємодії такі самі, як у структурі поетичного твору. У сло-

ві об'єктивуються і закріплюються у свідомості не тільки уявлення, а й всі етапи мислення, в тому числі і пізнавальна трансформація уявлень, елементарних чуттєвих образів та понять. Конкретно пізнавальні величини, поняття у слові органічно з'єднані із «чуттєвим образом», конкретним уявленням і чуттєвою оцінкою, а тому воно виступає як «орган думки», засіб спілкування й пізнання. Слово однаковою мірою належить і мовцеві, і слухачеві, а тому значення його полягає не в тому, що воно має певний смисл для мовця, а в тому, що здатне мати смисл взагалі. Смисл взагалі – це, очевидно, певна об'єктивна основа, яка породила слово, котре її означає. Слово може бути знаряддям розкладу, з одного боку, а з другого – згущення думки, за О.Потебнею, тільки тому, що воно є уявленням, тобто не образом, а образом образу. Якщо образ є актом свідомості, то уявлення є пізнанням цієї свідомості. Оскільки проста свідомість є діяльністю, але такою, що не створена для нас, а відбувається в нас, зумовлена нашою сутністю, то свідомість свідомості становить або те, що ми називаємо самосвідомістю або те, що кладе їй початок. Словесно-образне мислення учений називав поетичним, розуміючи його як творче, як мислення образами. Воно характерне для народних пісень, прислів'їв, приказок, міфів, літературної творчості. У живописі, скульптурі й музиці мислення також образне, але виявляється не словами, а відповідними кольорами, формами, звуками. Мистецтво, як і слово – не стільки вираження, скільки засіб творення думки. Усі ці положення О.Потебні актуальні й досі для лінгводидактики щодо розвитку образного мовлення.

Отже, учення О.Потебні, яке поєднувало в собі досягнення лінгвістики, теорії літератури, психології, було вагомим внеском у розвиток мовознавства загалом і лінгводидактики зокрема. Питання образного мовлення, його розвитку є методич-

ною проблемою, вагомість якої чітко простежується у сучасній лінгводидактичній науці. Погляди О.Потебні на розвиток образності мовлення повинні зайняти чільне місце в об-

ґрунтуванні теоретичних положень сучасної лінгводидактики. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у продовженні вивчення цього питання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества* / М.М.Бахтин. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Кардаш І.М. Естетичне й етичне в навчанні мови (за концепцією О.О.Потебні) / І.М.Кардаш // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – № 3-4. – С.122-130.
3. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика* / А.А.Потебня; [Сост., авт. вступ. ст. и ком мент. А.Б.Муратов]. – М.: Высшая школа. – 1990. – 344 с. (Классика литературной науки).
4. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика* / А.А.Потебня. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
5. Потебня А.А. *Мысль и язык* / А.А.Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 191 с.

СІТКАР В.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної
психології, вчений секретар
Інституту педагогіки і психології,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

СОЦІАЛЬНЕ БУТТЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: СУБКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Родина – це первинний колектив, в якому дитина одержує перші враження про життя, відкриває для себе світ, знаходить в ньому своє місце. Крім родини на формування та розвиток дітей мають вплив неформальні групи однолітків, які об'єднуються в дитячу субкультуру, яка відрізняється від загальної, домінуючої в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею. У кожному віковому періоді субкультура відрізняється своєю мовою, змістом, своєрідністю сприймання явищ навколишньої дійсності, мислення і поведінки, що суттєво впливає на дії і вчинки дитини в соціумі.

Ключові слова: діти, молодь, розвиток, суспільство, культура, субкультура

Родина – це первинний колектив, в якому дитина одержує перші враження про життя, відкриває для себе світ, знаходить в ньому своє місце. Крім родини на формування та розвиток дітей мають вплив неформальні групи однолітків, які об'єднуються в дитячу субкультуру, яка відрізняється від загальної, домінуючої в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею. У кожному віковому періоді субкультура відрізняється своєю мовою, змістом, своєрідністю сприймання явищ навколишньої дійсності, мислення і поведінки, що суттєво впливає на дії і вчинки дитини в соціумі.

Ключові слова: діти, молодь, розвиток, суспільство, культура, субкультура

Family is a primary group, where a child receives his or her first impressions about life, opens world, finds his or her place. Except family informal groups have influence on forming and developing children, which are united in children's subculture, which differs from general

dominating in society culture, though joined with it. In Every age period subculture differs with its language, sense, peculiarity of phenomenon of surrounding perception, thought, behaviour, which deliberately influences actions of a child in a society.

Key words: *children, youth, development, society, culture, subculture*

Постановка проблеми. Нові соціальні реалії вимагають нових підходів у вивченні становлення особистості, бо змінилися всі суб'єкти навчання і виховання. Важливою, наприклад, є проблема з'ясування тенденцій змін у психології вікового розвитку підлітків та старшокласників, потребує також з'ясування психологічна природа феномену „дитинства” тощо [6, 4-5].

Г. Челпанов, у свій час, надавав важливого значення вивченню психології в школі. Він підкреслював, що вона потрібна всім і юристам, і лікарям, і вченим. Психологія потрібна як предмет загальної освіти. «Якщо ми вважаємо за потрібне, щоб молоді люди знали природу рослин, каміння, тоді чому ж у такій мірі не потрібні для них знання внутрішнього світу. Чому наукове знання того, що таке пам'ять, увага, уява, афекти, не такі цінні, як є цінним знання зовнішніх явищ? – писав учений [9]. Таким чином середня школа не може обійтись без психології. Потрібна наукова психологія, а не знайомство з окремими психологічними питаннями в курсі біології, історії, літератури тощо.

Батьківська, родинна етнопедагогіка, або народна виховна практика вчить сприймати світ з позиції добра і справедливості. За народною оцінкою моральний той, хто доброчесний, правдивий, справедливий, працьовитий. Сюди належать і такі поняття, як людська гідність, честь, людяність, милосердя. Усі ці якості знаходять конкретизацію в народному моральному кодексі – в прислів'ях, приказках, афоризмах. Без праці моральне виховання немислиме, то ж з першого року дітей привчають слухати дорослих, завжди виконувати вимоги батьків. У багатодітних сім'ях

5-6 річні уже звикли піклуватися про молодших братів та сестер.

Серед важливих і невідкладних завдань батьків, педагогів громадськості є відродження багатих і специфічних традицій родинно-побутової культури. В її основі є глибока і всеперемагаюча любов до дітей, шанобливе ставлення до людей старшого віку, прив'язаність до отчого дому, специфічне оформлення інтер'єру свого житла, благоустрій садиби, бережливе ставлення до природи.

У центрі етнопедагогіки – «мала» людина у всій розмаїтості думок, прагнень, почуттів, сподівань, мрій. Про дітей говорять з ласкою, з теплотою: називають не інакше як дітоньки-зіроньки, що світять у темну ніченьку, дівочка-квіточка... Кожного треба леліяти, плекати, берегти, нянчити, бавити, пестити, ростити, голубити. Ці слова-синоніми не тільки самі по собі гарні, теплі, ніжні, в них прихована глибока педагогічна суть на відміну законсервованому, засушеному, бездітному «вихованню» в казеній науковій педагогіці. То ж подружимося з народною педологією, її засобами будемо виховувати нинішнє покоління.

Дитинство – це період посиленого розвитку, парадоксів і суперечностей, без яких не можливо уявити процес формування особистості. За Д. Ельконіним, парадокси дитячої психології – це загадки розвитку, які вченим ще належить розв'язати. Етапи дитинства – продукт історії, який неможна вивчати без урахування особливостей становлення суспільства. Його тривалість прямо залежить від рівнів матеріальної і духовної культури. Сучасне дитинство відзначається різноплановістю його членів та відповідними їм можливостями [1].

На думку Ю. Приходько, «ціннісне ставлення до дитини, яке закріпилось у культурі народу, в значній мірі визначає методи виховання і форми спілкування дорослих з нею, що, безумовно, в цілому впливає на її психічний склад» [4, 5].

Прилучаючись до традицій і звичаїв народу, молодь вбирає в себе їхній філософський, психологічний, моральний та естетичний зміст. Потрібно так впливати на дітей та молодь, щоб вони як зіниці ока оберігали та збагачували моральний, емоційно-естетичний потенціал традицій.

Психолог М. Варій стверджує, що кожна нація має свою неповторну сукупність культурних взірців, які вирізняють її в соціальному просторі й часі. Її ще називають суб'єктивною (тобто такою, яка належить лише певному суб'єкту – соціальній групі, етнічній спільноті, нації, суспільству тощо) культурою. Під суб'єктивною культурою (субкультурою) американський психолог Г. Тріандіс розуміє характерні для кожної нації (етносу) способи, за допомогою яких її члени пізнають створену людьми частину оточення, а саме те, як вони категоризують соціальні об'єкти, які зв'язки між категоріями виділяють та, які норми, ролі й цінності визнають своїми [8, 174]. У такому розумінні субкультура охоплює всі уявлення, ідеї, вірування, норми тощо, які служать об'єднуючими чинниками для тієї чи іншої нації, а також безпосередньо впливають на поведінку й діяльність її членів [2, 131].

Під національною субкультурою слід розуміти всю сукупність культурних елементів і комплексів, які пов'язані із загальною домінуючою культурою та відображають увесь спектр культурних особливостей нації. Базовий її зміст складають звички, обряди традицій, норми, мова, цінності, зразки мислення, поведінки, діяльності й взаємовідносин (взаємодії і спілкування). Саме на цьому підґрунті утворюються національні культурні комплекси взаємодії, вза-

єморозуміння, взаємовпливу та інші [2, 131-132].

Справжнє національне виховання передає юному поколінню усе багатство психічного коду народу (національний характер, спосіб мислення, світовідчуття і світосприймання, свідомість і самосвідомість), формує національний тип особистості. За даними медицини, педагогіки, психології, найсприятливіший для виховання вік дитини до п'яти років. Не випадково кажуть: «Від п'ятирічної дитини до дорослої людини один крок, а від новонародженої до п'ятирічної – величезна відстань» [7].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особистість та самосвідомість людини формуються та розвиваються в процесі соціалізації. Крім таких інститутів соціалізації, як сім'я, школа, клас, виділяють ще один важливий інститут – неформальні групи однолітків, які об'єднуються в дитячу субкультуру.

Складність визначення терміну «субкультура» з того часу, як його в 30-ті роки ХХ століття ввів американський соціолог Т. Роззак, полягає у багатоманітності і досі недостатній визначеності поняття культури. З великого загалу літератури виділимо визначення американського дослідника Н. Смелзера, який обґрунтовує поняття субкультури як означення будь-якої системи норм і цінностей, яка виділяє групу з великого співтовариства [6].

Проте виділення попереднім автором лише цінностей і норм є недостатнім, бо субкультура включає також, на нашу думку, специфічні соціальні і духовні потреби, продукти творчості, способи залучення до духовних цінностей, особливості їх освоєння, стиль та спосіб життя.

Субкультура – одне з базових понять культурології; система цінностей, установок, способів поведінки і життєвих стилів певної соціальної групи, яка відрізняється від пануючої, загальної, домінуючої в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею [6].

Зростаюча соціальна диференціація, формування нових елементів соціальної структури суспільства, зростання різноманіття проявів соціального та культурного життя стає каталізатором виникнення все новіших субкультурних угруповань.

К. Соколов виділяє такі види носіїв субкультур: 1. статево-вікові спільноти (дитяча субкультура, молодіжна, чоловіча, жіноча тощо); 2. соціально-професійні спільноти (субкультура робітників, інтелігенції, еліти, злочинні субкультури та ін.); 3. Релігійні спільноти.

Безумовно, коло субкультур є значно багатшим і включає диференціацію за дозвілєвими заняттями, національно-діалектичними своєрідностями, за стилем поведінки і способом життя.

Згідно з концепцією соціокультурної стратифікації, яка тлумачить субкультуру передусім як явище соціально-психологічне і мистецьке, яку запропонував М. Соколов, субкультура – це не що інше, як картина світу, що є спільною для певної великої групи людей. Саме відмінності в картинах світу породжують різноманітні субкультури суспільства. Все розмаїття субкультур у суспільстві інтегрує в єдину культурну систему „ядро культури”. Йдеться про загальнонаціональну картину світу, в якій відображено цілісність національної культури [5,119].

В 1978 р. Л. Віртанен - відома фінська фольклористка – публікує книгу «Дитячий фольклор», де розглядає дитяче співтовариство як самостійну «мінікультуру», яка живе за своєрідними, незрозумілими дорослому законами. Прилучаючись до традиційної культури дітей, дитина приймає вікові норми поведінки в групі однолітків, засвоює ефективні техніки вирішення важких ситуацій, досліджує межі дозволеного (що добре видно в традиційних дитячих пустощах), вирішує свої емоційні проблеми, навчається впливати на інших, розважається, пізнає світ, себе та людей (Осоріна, 1985).

І доки вона тільки пробує самостійно крокувати по дорозі життя, опорою їй служить соціальний досвід, який вже накопичено для неї багатьма поколіннями дітей, які так же, як і вона, пізнавали важку науку спілкування з людьми [3].

Дитяча субкультура представляє собою сукупність різноманітних форм активності дитячої групи. Найбільш дослідженими формами традиційної поведінки є лічилки, жеребкування, ігри за правилами, дразнілки тощо. Проте є і приховані дитячі традиції, які з точки зору педагогічної свідомості дорослих, завжди оцінювалися негативно. Сюди відносяться дитячий гумор, анекдоти, еротичний дитячий фольклор, гадання, дитяча магія, страшні історії, традиційні пустощі та випробовування хоробрості. В працях Л. Віртанен, М. Осоріної зазначається, що окремі сторони дитячої субкультури мають важливе функціональне значення в емоційному, інтелектуальному, соціальному розвитку дитини [3].

Проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідження традиційних форм життя світу дітей і його субкультури, які розгортаються в реальному фізичному просторі, є важливим, бо це дозволяє зрозуміти психологічні закономірності і знайти їм пояснення, тобто відповісти на питання, чому відбуваються ті чи інші події дитячого життя, який психологічний зміст та функції дитячої субкультури, як впливає соціогенез сім'ї та дитячого співтовариства на особистісне формування дитини, чи є соціогенез „ключем до вищої поведінки” (Л.С. Виготський) людини, який відкриває нові горизонти психологічного дослідження онтогенезу тощо [1].

Субкультура формується під впливом таких факторів як соціальний клас, етнічне походження, релігія та місце проживання. Цінності субкультури впливають на формування особистості членів групи. Деякі з найбільш цікавих досліджень субкультур присвячені мові [6]. Наприклад, Уїльям

Лабов (1970) намагався довести, що вживання нестандартної англійської мови дітьми з негритянських сімей не вказує на їх «мовну неповноцінність». У.Лабов вважає, що діти негрів можуть спілкуватись як білі, проте вони вживають дещо іншу систему граматичних правил; за багато років ці правила вкоренились в субкультурі негрів. У.Лабов довів, що у відповідних ситуаціях і чорні, і білі діти говорять одне і те ж, хоча використовують різні слова. Проте, використання нестандартної англійської мови неминуче викликає проблему – неодобрувальну реакцію більшості на так звані порушення загальноприйнятих правил. Учителі часто вважають використання негритянського діалекту порушенням правил англійської мови. Тому діти негрів незаслужено піддаються критиці та покаранням. Термін «субкультура» не означає, що та чи інша група виступає проти культури, яка панує в суспільстві. Проте в багатьох випадках більшість в суспільстві ставиться до субкультури з неодобренням або недовірою. Ця проблема може виникнути навіть по відношенню до субкультур лікарів або військових, які поважають в суспільстві. Але іноді група активно намагається виробити норми або цінності, які суперечать основним аспектам панівної культури. На основі таких норм і цінностей формується контркультура

Аналіз малюнків школярів, в останні роки, показує, що в них все більш чіткіше виявляється «затмарення» дитячої картини світу, все частіше появляється символіка небезпеки та смерті, «хаосу та розрухи». Дитяча субкультура під впливом засобів масової інформації відчуває серйозні зміни: діти перестають гратись, дитячий фольклор деградує, дитячі співтовариства все частіше формуються для антигуманних цілей.

Як наголошував В. Давидов, для психології „потрібно визначити суспільні задачі, які виникають об’єктивно, що мають вплив на загальний психічний

розвиток дітей, а це в свою чергу передбачає вивчення *соціально-психологічних особливостей сучасної системи „дитина-суспільство“*, розробку проблем історії дитинства” [1].

Ціль статті. На початку третього тисячоліття все більш очевидніше, що формування гуманних стосунків дитини, стає сьогодні основною ціллю виховання в «сім’ї», «школі», «дитячій групі». Досягнення цієї цілі є неможливим без розгадування «таємниці дитинства», розуміння та збереження дитячої субкультури. Якщо ми прийдемо до того, щоб краще зрозуміти цю різноманітність, можливо, горизонти психології (соціальної, вікової, педагогічної тощо) розширяться

Кризові явища в сучасному суспільстві все більше схиляють фахівців до того, щоб шукати їх причину у відстороненні людини, її ставленні, природних можливостях, процесі залучення її до цінностей культури. Перш ніж сформувати людину культури, необхідно створювати, підтримувати та розвивати саме культурне середовище. Освіта, яка існує в суспільстві, виконує тільки посередницькі функції між створеною ззовні культурою та дитиною.

Дитяча культура – це особливе духовне утворення, де локалізується власне уявлення про реальність нашого життя з його радощами і невдачами. Зрозуміти їх можливо за умови входження в неї і тривалого там перебування, а не навпаки.

Спробуємо узагальнити деякі особливості дитячої субкультури. **Дитяча субкультура** в широкому розумінні це те, що створено людським суспільством для дітей, у більш вузькому – змістовий простір цінностей, установок, способів діяльності та форм спілкування, які здійснюються в дитячих співтовариствах у тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку. Поняття „дитяча субкультура” передбачає, що для кожного віку характерною є своя культура, яка детермінована тим, що може засвоїти

дитина на цей період і що може стати соціальним змістом її розвитку як особистості. У кожному віковому періоді вона відрізняється своєю мовою, змістом, своєрідністю сприймання явищ дійсності, мислення і поведінки, що суттєво впливає на дії і вчинки дитини в соціумі [3,108].

Соціолог Д.Алісов [6], вивчаючи міську культуру (субкультуру) виділяє наступні параметри. Він вважає, що міська культура «складається з таких

В цих умовах діти намагаються одержати відповіді на питання про буття дорослих, а також власні думки та заняття. Про такі особливості дитячого життя на селі можна достатньо спостерігати в народній творчості. Так ми читаємо в казці: настала зима, стали обидві доньки ходити на вечорниці. Дідова донька на вечорниці сидить з підстаркуватими жінками, увесь вечір пряде, розумні промови слухає... Або потіхи, наприклад:

Ладки-ладки-ладки, Печемо оладки. Це для тата, для матусі, Це для діда, для бабусі,	Для маленької Катрусі (загинають пальчики на руці) Ладоньки - ой -ладки Будуть в нас оладки. Ням-ням-ням.

елементів культури міста, як: норми та цінності даної міської общини, соціальної психології міського співтовариства, способу життя і менталітету жителів міста, соціальної комунікації та соціального проектування тощо». В свою чергу, «основними складовими культури міста є субкультури вищого порядку: міська культура (власне міська культура), традиційна культура (власне сільська культура) та гібридна (квазіурбаністична, або квазіміська)». В процесі дослідження Д.Алісов прийшов до висновку, що сучасна міська культура «має складну поліаморфну структуру, яка складається з багатьох взаємодіючих субкультур, та має в основі свого розвитку тенденції до диференціації та ускладнення внутрішньої структури» [6].

В сільській общині, де будь-яка праця відбувається на очах у дітей та за їх участі, вони є безпосередніми виконавцями. Бесіди, які проведені нами з сільськими дітьми 8-10 років, показали, що вони досить розсудливі, вміють придивлятися, прикинути, розрахувати, оцінити ту чи іншу ситуацію трудового або побутового життя людей.

Якщо сім'я і взагалі дорослий, спираючись на „зону найближчого розвитку дитини” (Л. Виготський), готує її до засвоєння соціальних норм, цінностей і стереотипів певної культури (наприклад, соціально-економічних орієнтацій, релігійної належності та ін.), тоді дитяче співтовариство, дитяча субкультура й особливо референтна група обумовлюють зону варіативного розвитку, задаючи одночасно існування і „переключку” різних культур, інших логік, забезпечуючи готовність дитини до вирішення задач у непередбачуваних ситуаціях. На відміну від зони найближчого розвитку (ЗБР), яка визначається в контексті співробітництва дитини з дорослим у процесі навчання, зона варіативного розвитку (ЗВР) задається групою однолітків у процесі ігрової взаємодії і спілкуванні при цьому знаковим стає не тільки слово, але і дія, рух, жести, зображення [1].

Це означає, що зміст ЗВР для дитячої субкультури полягає в установленні зв'язку з всезагальністю культури через власну словотворчість, фольклор, міфологію, традиційну гру. Варіатив-

ність, несхожість, самотність змісту дитячої субкультури забезпечують, з одного боку, орієнтацію на втрачені, забуті форми людської культури, а з іншого – прогнозування нових шляхів її розвитку [1,10].

Висновки. Соціальну роль культури неможливо переоцінити, оскільки вона визначає сам зміст будь якого соціального явища, процеси життєдіяльності всього суспільства, соціальних груп та особистостей. Саме культура організує людське життя, формує почуття єдності, ідентичності членів суспільства або групи, які належать до одного, даного суспільства.

Вона, за висловом американського соціолога Нейла Смерзера, в житті людей здійснює в значній мірі ту ж роль, функцію, яку в житті тварин виконує генетично запрограмована поведінка. Досить важливою є роль культури в забезпеченні цілісності, стабільності та пророкуванні соціального життя. Проте, чим більш розвиненою та розповсюдженою є культура, тим, за інших рівних умов, більшою є її роль в житті суспільства [6].

Соціальна роль культури проявляється в трьох основних аспектах. **По-перше**, культура є основним і вирішальним фактором перетворення індивіда в особистість, його підготовки до життя в суспільстві, його соціалізації. Ця роль визначається тим, що культура є ніби своєрідним резервуаром накопичення акумуляції і передачі соціального досвіду. **По-друге**, забезпечуючи єдність цінностей, норм, значень, ідеалів та вірувань усіх членів суспільства, відповідна культура є його важливою інтегруючою силою, що визначає стабільність, стійкість усієї суспільної системи. Наявність в системі культури того чи іншого суспільства своєрідних субкультур, як правило, не порушує єдність та вказану функцію культури, якщо в них відображається діалектика загального та особливого при провідній ролі першого, єдність різноманіття. Проте, як показує досвід, таке різноманіття може

служити посиленню суспільної інтеграції. Якщо ж субкультура у формі контркультури, тоді її роль стає дисфункціональною, дезінтеграційною. **І, по-третє**, культура – важлива основа та фактор організації, регулювання та модернізації суспільного життя. Ця функція культури пов'язана, перш за все, з тим, що її основну частину складають соціальні цінності людей, зміст і стиль їх життя, орієнтири в її розвитку [6].

Особливо досить наочно соціальна культура проявляється в перехідні епохи розвитку суспільства. Справа у тому, що культура настільки широко, повсюди і глибоко є втіленою в тканину суспільних стосунків, що коли суспільство переживає періоди нормального, відносно і порівняно плавного розвитку, її роль особливо не виділяється, ніби є не помітною. Проте, іноді суспільство потрапляє в кризову ситуацію, яка часто пов'язана з його перехідним станом, тоді одразу проявляється надзвичайно важливе значення і нічим незамінна, унікальна роль культури для всього суспільного життя її організації, функціонування та розвитку. Про це красномовно говорить і досвід сучасної України. Кризовий стан її суспільства зумовлений не тільки, а можливо і не тільки кризою промислового та агропромислового виробництва, скільки духовною кризою, коли стара, радянська ціннісно-нормативна система виявилась багато в чому зруйнованою, а нова – поки що не створена, коли є відсутньою загальнонаціональна ідея тощо. Досить глибоко помиляються ті хто, шукаючи вихід із ситуації, яка склалась вбачають його в зосередженні всієї, або майже всієї, уваги та сил на розв'язанні лише економічних та політичних задач при явному недооцінюванні справжнього місця та ролі духовної культури; хто не помічає недопустимості різкого та тривалого скорочення і без того малих асигнувань на розвиток системи виховання та освіти, науки та духовної культури, хто не враховує менталітет

українського суспільства і намагається без урахування вищесказаного майже механічно перенести методи господарювання та шляхи розвитку культури інших країн в нашу державу тощо. Останні декілька років реформування в Україні переконливо показали, що без урахування ролі культурного фактору, без його серйозного росту раціональних результатів на цьому шляху досягти неможливо, а соціальна напруга та конфлікти не можуть бути подоланими.

Варто зауважити, що сучасні соціально-політичні та духовні зміни в Україні, процес переорієнтації ідеологічних орієнтирів, моральних установок та переконань призвели до неправомірних відмов від понять, які існували

раніше та цілих напрямків у науці, які асоціюються з епохою тоталітаризму. Такими незаслужено викресленими з лексики є поняття «колективізм, колективні стосунки, сумісна діяльність» тощо. Проте, як зазначалось Дж. Брунером на Психологічному конгресі (Женева, 1996), на Заході індивідуалістична концепція вичерпала себе, і погляди вчених сьогодні спрямовані до ідеї колективу, колективних дій та сумісної діяльності, за ними – майбутнє.

Саме тому, нехтувати досвідом культури українського родинного виховання не варто, бо це - невичерпна скарбниця навчально-виховних засобів, своєрідний інструментарій, щодо поглядів на мету та завдання виховання дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова.В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире //Вопросы психологии.- 2002, № 1. - С. 3-16.
2. Варій М.Й. Соціальна психіка нації /Наукова монографія. – Львів: В-во „СПОЛОМ”, 2002. – 184 с.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.: (Серия „Мастера психологи”).
4. Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології: Навч посіб. для вищих навч. зал. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 205 с.
5. Слюсаревський Н. Субкультура як об'єкт дослідження //Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – Науково-теоретичний часопис інституту соціології НАН України. – № 3, 2002. – С.117 – 127.
6. Социология культуры. Учеб. пособие. М.: Издат. корпорация «Логос», 1996. – 280 с.
7. Теоретические и прикладные проблемы детской антропологии: материалы Междунар. научно-практической конференции, 3-4 декабря 2003 года / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова – Ч 1. Ставрополь: Изд-во «Юркид», 2003. – 241 с.
8. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y. etC.: MC. Graw-Hill, 1994.
9. Г.И. Челпанов и практическая психология современного образования <http://mail.hr-portal.ru/>

СКОРИК М.М.,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ НА РОЗДОРІЖЖІ: МЕТОДИЧНИЙ КОЛАПС ЧИ НОВІ СТРАТЕГІЇ ДИСЦИПЛІНАРНОГО ПИСЬМА?

На матеріалах аналізу вітчизняних підручників з історії психологічної науки критично розглянуті керівні принципи і методичні засоби історико-психологічного дослідження. Встановлено розбіжності між декларованими й застосовуваними принципами побудови історико-психологічного дослідження. Показано, що конструювання історії, утілене в історико-психологічний текст, слідує правилам оповідної структури, наративу, й не втілює методологічних посилок історизму, детермінізму чи розгалуженішої трифакторної моделі розвитку історико-психологічної науки, заявлених як обов'язкові для історико-психологічного дослідження.

За результатами аналізу виділені загальні риси дисциплінарних історіографічних практик.

Ключові слова: історія психології, історіографія, методологія науки, логіка науки, дисциплінарний канон.

На материалах анализа отечественных учебников по истории психологической науки критически рассмотрены руководящие принципы и методические средства историко-психологического исследования.

Сделаны выводы о серьезных расхождениях между декларируемыми и действующими принципами историко-психологического исследования. Показано, что конструирование истории, воплощенное в историко-психологический текст, следует правилам повествовательной структуры, нарратива, и не следует методологическим посылкам историзма, детерминизма или более разветвленной трифакторной модели развития историко-психологической науки, признанных как обязательные для историко-психологического исследования.

© Скорик М.М., 2012

По результатам анализа выделены общие черты дисциплинарных историографических практик.

Ключевые слова: *история психологии, историография, методология науки, логика науки, дисциплинарный канон.*

In the materials of the analysis of domestic history textbooks on psychology critically reviewed the guidelines and methodological tools of historical studies in psychology.

There were found differences between the declared and applicable principles of the historical studies in psychology.

It was shown that the designing of history of psychology, embodied in text that follows the rules of narrative structure and doesn't represent methodological assumptions of historicism, determinism or extensive three factor model of historical and psychological science, declared as compulsory for the historical studies in psychology.

There were identified common features of disciplinary historiographical practices after analysis.

Key words: *history of psychology, historiography, methodology of science, logic of science, disciplinary canon.*

Загальна постановка проблеми. Внесена в заголовок статті проблема належить до досить академічних. Вона пов'язана, звичайно, з елементами самоусвідомлення, само-рефлексії та самоперевірки галузі, яка зараз перебуває в активному пошуку нових можливостей та нових режимів власного історіописання. Для нас це питання про постало внаслідок розробки ширшої та більш методологічно зорієнтованої теми – визначення критеріальної моделі оцінки соціально-психологічних теорій,* що стало формальним джерелом для презентованої тут історіографічної розвідки.

Її змістовним джерелом стала низка подій останніх 20 років, які перевизначили обличчя вітчизняної психології. Йдеться про різку трансформацію та появу нових наукових напрямків, розвиток шкіл, сильно вирослі запити на практичне психологічне консультування й супровід. Як і кожна різка трансформація, ці змінили усталені уявлення про актуальність, межі, потенціал і

застосовність більшості психологічних та соціопсихологічних шкіл та напрямків. Одним із наслідків цього змістовного і тематичного переформатування галузі стало питання вітчизняної традиції соціально-психологічної науки (дисциплінарна історія якої переважно є маловідомою та недостатньо вивченою), її коріння та передумов. [1] Не менш гостро постало питання не тільки про минуле, але і про майбутнє, про подальший розвиток історії вітчизняної психології, зокрема про розширення її на нові тематичні пласти, не висвітлені раніше. [2]

Саме ці задачі провокують, серед іншого, сплеск зацікавленості історіографічними питаннями суто методичного зразка. Такими, як: слід чи ні вивчати дисциплінарну історію тільки у світлі сучасних досягнень чи у власному історичному контексті кожного з її етапів? чи інтелектуальна історія, або ж історія ідей, має бути єдиним руслом пошуку дисциплінарної історії, чи для останньої релевантні й дані соціальної істо-

* Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, тема НДР «Історіогенез і методологічний простір побудови соціально-психологічних теорій», 2008-2012 рр.

рії науки? на яких принципах повинен ґрунтуватися відбір історіографічних фактів? чи історико-психологічна концепція окремого ученого повинна розглядатись як головний історіографічний факт, чи варто орієнтуватися на більш комплексний підхід? та інші.

Звичайно, на ці питання можна надавати різні відповіді. На нашу думку, одну з них можна пошукати на шляху вичленення й опису дисциплінарного історіографічного канону – суми ідей, узятих за основу принципів та ідеографічних практик (особливо – практик), що разом визначають обличчя вітчизняної історії психології.

Дана стаття тематично продовжує опубліковану у минулому році роботу [2], також присвячену засобам аналізу дисциплінарної історії. Уміщений у ній огляд *останніх досліджень та публікацій* показав відсутність систематизуючих, оглядових чи аналітичних праць з історії вітчизняної психології, зокрема соціальної. Можна вичленили окремі сюжети з історіографії історії психології в цілому, вміщені у працях Болотнікової І.В., Данилюка І.В., Мартинюка В.М., Пивоварчик І.М., Пухно С.В. [3–7] Водночас, зацікавленість як методологічними, так і історіографічними питаннями дисциплінарної історії виказують праці рос. істориків психології (зокрема з ІПРАН) Воронової Є.Ю., Гарбера І.С., Ізмайлова В.В., Кольцової В.А., Левченко Є.В., Олійника Ю.Н., серед яких окремо виділяються праці В.А. Кольцової.[8] Водночас в останні три роки виростає зацікавленість історією та історіографією вітчизняного психологічного знання; на що вказують роботи Ю.С.Кальницької,[9] В.В.Рибалка[10], М.М.Слюсаревського[1], Н.В.Хазратової, М.М.Скорик, Н.В. Климчук[11].

З цих та дотичних праць видно, наскільки інтерес до систематизації, дослідницьких практик та інших номінально технічних питань історіописання й історичного пошуку зростає у періоди трансформацій галузі. В такі періоди «технічні» питання пе-

рестають розглядатись переважно як периферійні, і повертаються в центр дисциплінарних дискусій. І схоже, саме нинішня ситуація в психологічній науці сприяє зміні статусу історіографічних питань з маргінальних для наукового пошуку до одної з ключових тем сучасних методологічних обговорень. Схоже говорила сучасна історик Т.Володіна, на прикладі навчальної літератури: «...зацікавленість проблемами концептуального змісту учбово-історичної літератури зростає, коли «на полі» цієї літератури стає можливим плюралізм, коли ...починають сперечатися про те, яка версія історії правильніша, краща, об'єктивніша. Якщо ж питання про «правильну» історію розв'язане й затверджене, воно значно втрачає дослідницьку привабливість».[12] знов повертаючись на маргінес.

Мета статті. Власні дослідницькі завдання ми формулювали у схожому річизці, маючи на меті огляд та інвентаризацію методичних засобів історико-психологічного дослідження. Фокусом нашого дослідження стали дослідницькі історико-психологічні практики, сума яких складає вітчизняну історико-психологічну традицію.

Виклад основного матеріалу дослідження. При постановці даного завдання ми спиралися на висновки з опрацьованих нами сучасних методологічних і історико-психологічних праць, а саме, про:

1) Наявність дуже звуженого набору історіографічних підходів, наявних в арсеналі сучасної вітчизняної історії психологічної науки (порівняно і з історіографією в цілому і з історіографією науки), що явно потребує розширення.

2) Тільки початкову стадію розробки відносно нових для галузі позитивістських моделей і спроб адаптувати їх до історико-психологічних задач (що стадія ця – тільки початкова, показує відсутність, за рідкісними винятками, емпіричних історико-психологічних досліджень, основою яких були б нові історіографічні моделі).

3) Взаємну неузгодженість підходів до вивчення історико-психологічної спадщини, бо історіографи психологічної науки орієнтуються на переважно пост-позитивістську методологічну спадщину, а її історики – на узвичаєніші логіко-категоріальну модель та традиційні практики галузевого історіописання.

4) Різні співвідношення та впливовість окреслених підходів.

Описати цю пізнавальну ситуацію можна метафорою про айсберг, де невеличкій верхівці відповідали б нові, нечисленні й досі маловпливові методологічні розвідки історіографів психологічної науки на противагу історіографічним припущенням і принципам, закладеним в усьому корпусі праць із історії психології, які становлять саме «тіло» дисципліни. Очевидно, що найзначніший інтерес мав би становити сам кістяк оцього нового «Левіафана». Бо ж хоча зацікавлений дослідник і може тлумачити сам факт появи новітніх методологічних та історіографічних розвідок за ознаку потроху усвідомлюваної необхідності нових засобів аналізу історико-психологічного контенту, все ж поза вивченням закладених канонів вітчизняної історії психологічної науки методологічних принципів та припущень це тлумачення лишатиметься надто гіпотетичним.

У підсумку, дану пізнавальну проблему ми б описали так. Сучасна ситуація вимагає розширення історіографічних практик – і через «перевідкриття» нової джерельної бази історії вітчизняної психології внаслідок новопосталої академічної свободи від ідеологічних упереджень; і через трансформацію та появу нових наукових напрямків, розвиток шкіл, які змінили традиційні уявлення про межі, потенціал і застосовність багатьох шкіл і напрямків у психології. Одним із вимірів цього змістовного і тематичного переформатування галузі є питання вітчизняної, національної традиції психологічної науки (дисциплінарна історія якої переважно є маловідомою та недостатньо

вивченою), її коріння та передумов.[1] Іншим – питання про подальший розвиток історії вітчизняної психології, зокрема про розширення її на нові тематичні пласти, не висвітлені раніше.

Нашою проблемою є наступна. Хоча вже з'явилися і починають апробуватись (застосовуватись емпірично) нові способи історіографічного аналізу галузевої історії, що мають на меті розширити її змістовне поле, джерельну базу, а також спектр методичних засобів, які можна використовувати в дисциплінарному історіописанні, сама історія пишеться і визначається, керуючись традиційнішими принципами і маловивченими засобами її побудови. Аналітичні моделі, чи підходи до історіографічного аналізу, що, відчувачучи брак методичних засобів, розробляють зараз фахові методологи та історіографи нашої дисципліни, переважно узяті та є наслідками теоретизації історії. У цій картині дисциплінарного пошуку практично відсутній та не висвітлений внесок практикуючих істориків – тих, хто реально пише історію психологічної науки, цим самим здійснюючи відбір та оцінку тих чи інших персоналій, ідей, теорій. На нашу думку, параметри такої оцінки представляють не менший, коли не більший, інтерес, бо саме вона транслюється далі, на наступні покоління фахових психологів, визначаючи їх фахове становлення.

Загальні риси дисциплінарного історіописання

Теорію і практики дисциплінарного історіописання ми вивчали у «пілотному» варіанті, на матеріалі трьох найпопулярніших (найбільш рейтингових на час проведення дослідження) навчальних посібників і підручників з історії психології. Для аналізу було відібрано три з них – *Істория психологии* Т.Д.Марцинковської,[13] *История психологии* М.Г. Ярошевского[14] та *История психологии* А.Н.Ждан,[15] оскільки саме їх найчастіше обирають студенти-психологи для навчання. Ці підручники були цікаві для вивчення в обраному нами ракурсі в подвоєному сенсі:

1) Через те, що в їх перших «методологічних» главах були викладені принципи історико-психологічного дослідження, вони ж – методичні вказівки на те, як саме слід його конструювати й здійснювати.

2) І по-друге, через те, що самі їх тексти є завершеним історіографічним дослідженням (звичайно, високого рівня систематизації), історіо-писанням у прямому сенсі, а отже, можливим ідеальним втіленням заявлених у їх же перших «методологічних» главах «принципів» та «методів», що потенційно можуть бути прослідковані у самих підручникових текстах.

Такий унікальний об'єкт не міг бути проігнорований. Слід сказати, що початковий інтерес до цих підручників не становив чогось особливого: це була ще одна група джерел, поряд зі статтями історіографів психології, статтями й монографіями наукознавців, що містили виклади розмаїтих принципів історико-психологічного дослідження, критеріїв, за якими ті дослідження мали б будуватися чи яким мали би відповідати та, в наслідку, пропонували ті чи інші аналітичні моделі для історії психології. Однак по опрацюванні саме підручникових принципів історико-психологічного дослідження виявилось, що деяким з них доволі важко слідувати в емпіричному історико-психологічному дослідженні.

Наприклад, визначений за основоположний для історичного дослідження принцип історизму *«вимагає від історика розгляду того чи іншого відтинка минулого у всій повноті його конкретного змісту, в системі відповідних соціокультурних умов, як детермінований загальною ситуацією в науці і що розглядається у співставленні з попередніми знаннями»*. [15] Розширений до рівня конкретно-методичної вказівки, цей принцип вимагає *«брати не окремі факти, а всю сукупність фактів, які стосуються розглянутого питання, без жодного винятку, адже інакше неодмінно виникне підозра і цілком законна підозра, в тому, що факти були вибрані чи відібрані довільно...»*[15]

Іншими словами, основну проблему історії як історії – відбір подій, сюжетів, персоналій, і проблему критеріїв цього відбору, – цей принцип виносить поза розгляд. З цього слідував висновок, що такий принцип закриває проблему, замість пропонувати шляхи її розв'язку, стає хорошим способом припинити всі можливі дискусії на методологічні теми, відмовою від розмови: через *«такий підхід усі дискусійні питання, які стосуються практики історіописання чи його методів, виявляються загнаними у глибину, невідрефлексованими; на поверхні ж тексту прослідковуються лише невиразні сліди цих історіографічних суперечок»*. [2]

Порівняно новіші підручники з історії психології спирались на інші ключові концепти («логіку науки»,[14] що передбачає першим завданням історії усякої науки вивчати *«... перетворення наукових структур, яким притаманні власні закони...»*, *«закономірності цієї зміни (перетворення одних понять, категорій, інтелектуальних структур в інші)...»*[14]); чи ухиляються від розмови про принципи, відмовляючись від «високої» методології на користь практичнішого викладу «чинників» та «методів» історії психологічної науки (за збереженого пріоритету «логіки науки» в ній).[13] До речі, як ключовий концепт, логіка науки дуже добре лягає в русло дискусій у світовій історіографії науки, де «когнітивний інтерналізм» та «соціальний контекстуалізм» розглядають як два екстремуми.[16]

Розбіжність поміж принципами й практиками

Нашу подальшу увагу привернули розбіжності між заявленими принципами і поточними історіографічними практиками, представленими в текстах цих ж підручників. З самого початку, за всіх відмінностей у змісті викладеної в аналізованих підручниках «високої» методології, ознайомлення з подальшими підручковими текстами виказало різницю між контентом задекларованої методологічної позиції і самим викладом, що цю позицію виключав. Спостережувана «вилка» декларованих

і застосованих принципів побудови історико-психологічного дослідження проковувала увагу до стратегій та способів дисциплінарного історіописання. Йшлося про подвоєне бачення методології історико-психологічного пошуку: заявлену й реальну. Причому, постала необхідність не тільки співвіднести виявлені історіографічні моделі з практиками історіописання, але й, у першу чергу, експлікувати «робочу», а не парадну [17] методологію історіописання.

Вагомість методології

Надихало, що в цій ситуації ми мали попередників – таких, як С.Белановський, що вивчав розбіжності між офіційною парадною та імпліцитною «робочою» методологіями на ґрунті сусідньої соціології. [17] Ми спирались на його висновки щодо ролі методології в дослідженні, в нашому разі, в історико-психологічному, і на його оцінку методології (*«рефлексивного опису принципів наукового дослідження»*) як своєрідної самосвідомості дисципліни. З цієї тези слідував висновок про небезпеки неексплікованої, неусвідомлюваної «робочої» методології для аналізованої галузі науки, відтак позбавленої реальних наукових методик, якими могло б керуватися проведене у її межах дослідження.

«Парадна» методологія і принципи історико-психологічного дослідження

Наш пошук керівних принципів та підходів історико-психологічного дослідження ґрунтувався на детальному розгляді аналітичних фрагментів згаданих книг, переважно, вступних «методологічних» розділів, уміщених у кожному з аналізованих посібників.

Цей пошук показав, що панівний у них історіографічний підхід попередньо може бути визначений як рубіжний між до-позитивістськими і власне позитивістськими уявленнями про історіописання. Провідні поняття історико-психологічного дослідження – такі, як «прогрес», або ж «поступальний розвиток» психологічних знань, (*«в цілому історія свідчить про неухиль-*

ний прогрес психологічних знань...» [15]), «логіка науки», реконструювати яку визначається за основне завдання історика психології, наголос на доконечній необхідності методу історіописання тощо, роблять його суттосним доктрині позитивістської історії.

Представлені в текстах посібників власне методологічні підходи до дисциплінарного історіописання доволі-таки різнились: від визнання за провідний *принципу історизму* (у посібнику авторства А.Н.Ждан) і до явного пріоритету, надаваного *«логіці науки»* (у книгах М.Г.Ярошевського та Т.Д.Марцинковської). Звичайно, і один, і інший основоположні принципи відносяться до заявлених, а не застосовуваних реально (визначення останнього потребувало б розгляду цілого корпусу дослідницьких історико-психологічних праць). Втім, і цей методологічний зріз був корисним, оприявнюючи рекомендовані численним поколінням істориків психологічної науки дослідні схеми.

Принцип історизму. Треба відзначити, що даний принцип уміщений у хронологічно найдавнішій праці, і його можна було б, звісно, розглянути як просто рудимент марксистсько-ленінської філософії в історико-психологічному знанні. Але в такому разі роблений аналіз втратив би на глибині, лишаючи незрозумілим, від чого здійснюється відмова? – і чому. Щодо власне принципу історизму, то цікаво, що він, будучи проголошений як керівний для будь-якого емпіричного історико-психологічного дослідження, практично спрямовує історика у зворотному напрямку, послідовно закриваючи можливості історико-психологічного дослідження, замість відкривати їх. Подивимось.

Ми вже сказали, що сам по собі даний принцип продекларований як основоположний у історичному дослідженні (*«В історичному дослідженні цей принцип стає основоположним»*). [15] Останнє, отже, мало б передбачати розбудовану на його основі розгалужену

систему його похідних. І його визначення в цілому підтримує такі очікування, оскільки даний принцип: *«вимагає від історика розгляду того чи іншого відтинка минулого у всій повноті його конкретного змісту, в системі відповідних соціокультурних умов, як детермінований загальною ситуацією в науці і що розглядається у співставленні з попередніми знааннями»*.

Цю позицію варто акцентувати додатково, оскільки далі в тексті вона ще розширена завдяки відомій цитаті, що остаточно розставляє крапки над «і»: *«При цьому слід «брати не окремі факти, а всю сукупність фактів, які стосуються розглянутого питання, без жодного винятку, адже інакше неодмінно виникне підозра і цілком законна підозра, в тому, що факти були вибрані чи відібрані довільно, що замість об'єктивного зв'язку і взаємозалежності історичних явищ у їх цілому піднесена суб'єктивна мазанина»*. В історії не має бути білих плям, забуття тих чи інших історичних подій чи осіб»...[15]

Таким чином, основна проблема історії – як історії – відбір подій, сюжетів, персоналій (і проблема критеріїв цього відбору) у вказаному принципі історизму так би мовити, приховується: він стає відомою від розмови, а не її перспективному, закриває проблему, замість пропонувати шляхи її розв'язку. Через такий підхід усі дискусійні питання, які стосуються практики історіописання чи його методів, виявляються загнаними у глибину, невідрефлексованими; на поверхні ж тексту прослідковуються лише невиразні сліди цих історіографічних суперечок. Причому серед цих «слідів» опиняються й принципи для історіографа речі – такі, як проблема історіографічного факту (зворотній і «таємний» бік вимоги *«брати не окремі факти, а всю сукупність фактів, які стосуються розглянутого питання, без жодного винятку»*); атикваристських чи презентистських стратегій історіописання; інтернальної чи екстернальної

історії дисципліни і таке ін. Вони зсуюються на маргінес, кваліфікуючись як *«порушення»* чи *«відступи від»* (*«Порушенням принципу історизму у розумінні минулого являються презентизм та антикваризм»*[15]).

Очевидно, що ніяке історіописання не може ґрунтуватись на таких засадах. На цьому тлі дрібницею виглядає те, що даний принцип (доречний у загальній системі діалектичного/історичного матеріалізму, звідки й прийшов у дисциплінарний історіографічний канон) є тавтологічним для дисципліни з назвою *«історія»* у заголовку – як-от історія психології, наприклад. Справді, важко уявити собі історію, будовану на принципі антиісторизму.

Експлікувати реальні методологічні принципи з поточних історіографічних практик.

Наступний крок – подивитися, чи за такими ж (або схожими) принципами будується саме історико-психологічне дослідження? Приступаючи до цього етапу, ми припускали, що підручники й посібники з історії психології міститимуть добре розроблену критеріальну модель відбору, аналізу та презентації теорій, постатей, хронологічних етапів тощо розвитку психологічної науки. Ці очікування живились думкою про те, що *«історичний, теоретичний і методологічний аспекти аналізу психологічних теорій, концепцій та поглядів»** якраз і є одною зі змістовних складових історії психологічної науки як окремої наукової галузі. Виходячи із цього гіпотетичного припущення, ми ставили завдання: спробувати зробити підсумок та експлікувати критерії відбору, що використовуються при конструюванні історії психологічної науки, розглянувши найавторитетніші і популярні й до сьогодні історико-психологічні підручники та посібники.

Однак уже первинний огляд історико-психологічних підручникових текстів цього припущення не підтвердив.

* Див.: Паспорт спеціальності 19.00.01 Загальна психологія, психологія особистості, історія психології.

Способи конструювання історії психологічної науки, застосовані в оглянутих текстах, як правило унеможлилювали аналітичні процедури, 1) або не містять обґрунтувань здійсненого вибору; 2) або обґрунтовуючи його апеляцією до загальноприйнятого. Тобто ці тексти не лише не містили розгалуженої та розробленої схеми оцінки теорій, течій, поглядів чи шкіл. Вони ще й явно потребувати власного – специфічного, – аналітичного інструментарію, насамперед – визначення типу тексту / жанру, в якому були написані, а вже тоді пошуку й визначення в них фрагментів, які було б можна піддавати оцінці.

Невеликий пошук за принципом «назад, до джерел», керований а) словом «історія» в якості ключового та б) збереження враження від переглянутих текстів посібників із історії психології як цілісних оповідей із чіткими часовими, смисловими і навіть сюжетними вимірами привів до ідентифікації вказаних історико-психологічних текстів як наративів: «історій про специфічну минулу подію» [19, 326] чи події. Наративна оповідь – це події, представлені як ланцюжок розгорнених у часі взаємозалежних дій з єдиною центральною темою, де послідовність викладу, розміщення акцентів на тих чи інших сторонах задає розбіжності інтерпретації явищ, про які оповідається; [20] через що до такого способу викладу і не можуть бути застосовані традиційні теоретико-аналітичні процедури.

Структура наративу («Внутрішній порядок оповіді... є відносно автономним, тобто його структура незводима до обставин, в яких він продукується» [21, 39]) в розглянутих навчальних текстах із історії психології проявлена так само чітко, як і імпліцитні правила його побудови, такі, як: цілісність та викінченість, згідно яких всі істотні для оповідача події викладаються в їх цілісному взаємозв'язку, а кожен конкретний епізод набуває закінченого вигляду; згущення, що змушує оповідача за браком часу зупинятися лише на найзначу-

щіших або найвирішальніших подіях, і таким чином здійснювати селекцію інформації; деталізація – частковий випадок вимоги цілісності, що проявляється при введенні нової теми, події, явища або персони як необхідності, що її почуває оповідач, уточнити й конкретизувати часові, просторові або каузальні обставини, що ту подію супроводжують. [22] Розпізнавалась і така ознака наративу, як недирективність даних правил, що проявлялась у («Слідування цим імпліцитним правилам є тенденцією, а не директивою, про що свідчить велика кількість відступів, пропусків, розривів та неясностей в оповідах» [23]). Отже, способи селекції значущого та незначущого, висвітлюваного і ні в розглянутих історико-психологічних текстах не визначались прийнятими методологічними правилами й принципами, всупереч вмісту «методологічних» розділів, уміщених на початку кожної із книг.

Оскільки дані фрагменти історико-психологічних текстів конструювались як оповідна структура наративу, ми звернулись до спеціальних засобів його аналізу. Ми використали методичний прийом розкладання наративу – історико-психологічних текстів – на власне наративну (ланцюжки подій чи дій; сюжетні елементи) і несюжетну (елементи, що містять оцінкові судження) частини, [19, 326] відповідно до розроблених соціологами методик його вивчення. При цьому у всіх випадках наративним (подієвим) і ненаративним (оцінковим) частинам історій надаються різні значення. [19, 325] Отже надалі нам довелося враховувати те, що аналіз наративної оповіді дозволяє, а чого – ні, чим встановити межі його можливого застосування у цьому дослідженні. Сам наратив ми розглядали, відповідно до визначення Й.Брокмейера та Р.Харре, як «слово, що позначає спеціальний набір інструкцій і норм, які ...визначають, як той чи інший індивідуальний випадок може бути інтегрований у певний узагальнений та культурно встановлений канон». [23]

Важливо, що й ці визначення наративу, і аналітичні процедури запропоновані вченими, які виконували схожі задачі, а саме: Й.Брокмейером та Р.Харре, які вивчали екологічну мову (так зв. «зелена мова»), аналізуючи як підтипи наративу і наукові описи; Дж. Доналдом Х'юджесом, який з подібною ж метою вивчав шкільні та університетські тексти із всесвітньої історії задля визначення в них превалюючих наративних тем.[24] Для нас було цікаво, що, згідно з результатами цих вчених, форми наративу не існують як зразки, які треба наповнювати конкретним змістом. Навпаки, наративи змушені «оформлюватися» згідно вимог ситуацій, у яких вони виявляються (через це Й.Брокмейер та Р.Харре взагалі пропонували розглядати їх як *modus operandi* особливих дискурсивних практик). Тому вони є рішуче іншим типом селекції історичної інформації порівняно з узвичасними аналітичними; й дуже залежні від актуального політико-соціального контексту часу їх створення. Як видно, аналіз такого типу був привабливою перспективою, але надто розширив би обсяги й перелік наших завдань. Через що від нього довелося відмовитися, поставивши тут крапку.

У результаті, ми застосували лише першу фазу (крок) наративного аналізу[25]: визначення й відділення сюжетних (наративних) та несюжетних (оцінкових) елементів у кожному з аналізованих історико-психологічних текстів. Як другий крок, ми аналізували оцінкові елементи підручникових текстів (що пояснює превалювання аналізу саме теоретичних підходів і принципів і в цьому нашому огляді). Як третій крок, ми розглядали також практики історіописання, проглядаючи сюжетні тексти на наявність чи відсутність втілених принципів, які обстоював у своїй методичній частині той чи інший історик психології. Крім цього, особливу увагу ми звертали на фрагменти з уведенням нової теми, події, явища або персони (згідно правила деталізації), де мож-

на було чекати на уточнення часових, просторових чи каузальних обставин, які супроводжують дану проблему, подію, явище чи персону відповідно, що спроможне продукувати ті чи інші аргументи.

Проведений аналіз показав, що, незважаючи на різне авторство, всі три навчальні посібники дуже подібні за структурою та використовуваними підходами. У кожній із проаналізованих книг чітко виділялися «методологічні» та «наративні» глави. В розглянутих текстах наративні елементи відсотково значно переважали, фактично становлячи сам текст, тоді як оцінкові елементи становили радше винятки.

Аналіз відповідності /невідповідності способів побудови тексту заявленим історико-методичним принципам показав, що є розрив між декларованими автором та застосовуваними практично принципами історико-психологічного дослідження, і що цей розрив є доволі значним.

Висновки. Із викладеного слідує, що ситуація із методичним забезпеченням організації й проведення адекватного історико-психологічного дослідження доволі неприємна. Зроблений нами аналіз показав, що запропоновані методологія, керівні принципи та інші ознаки методологічного оснащення дисципліни є швидше віртуальними, аніж можливими для справжнього застосування.

Не думаємо, що простий висновок про те, що така, «парадна», тобто не призначена для повсякденного застосування у реальному дослідженні методологія та її методичні засоби є рудиментом ідеологічного панування марксизму, буде мати пояснювальний сенс. Йдеться не стільки про якість методологічних пропозицій, скільки про те, що за цієї ситуації вітчизняна історія психології, як наукова галузь, цим самим опиняється на до-наукових етапах взагалі. Якщо ми не ознайомлені з існуючими історіографічними підходами, не маємо в своєму розпорядженні відповідних методик, волею чи неволею

ми опинятимемось на маргінесі наукового дослідження.

Другим важливим висновком з написаного вважаємо небезпеки невід-
рефлексованості шляху, яким рухається історико-психологічна галузь у вітчизняному варіанті. Оцей ефект, коли історія психології як дисципліна живе начебто «не своїм» життям, переповідаючи методологічні сюжети, що мають далеке відношення до повсякденної

практики її дисциплінарного історіописання. Натомість, імовірно наративні підходи, теорії, тезаурус, методики мали б зайняти гідне місце на перших, «методологічних» сторінках історико-психологічних праць, призначених для підготовки фахівців.

Перспективними для подальшого дослідження вважаємо поточні практики дисциплінарного історичного письма.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; За ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 496 с.
2. Скорик М.М. До питання про історіографічні моделі сучасної історико-психологічної науки // Мат-ли І Всеукраїнського конгресу з соціальної психології, 18-20 жовтня 2010 р. – К. – 2010.
3. Болотнікова І.В. Розвиток ідей цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30-х років ХХ століття: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004 / Режим доступу: <http://www.dissert.com.ua/content/43792.html>
4. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони України (кінець ХІХ – початок ХХ століття). Проблеми періодизації та основні напрямки: дис... канд. психол. наук. – К. – 1998.
5. Мартинюк В.М. 1997 Особливості розвитку української психології у ХVІІІ столітті (Феноменологія психічного у науковій, науково-прикладній, філософській та художній творчості в епоху Просвітництва: дис... канд. психол. наук. – К.: Київський університет ім. Т.Г.Шевченка. – К., 1997. – 166 с.
6. Пивоварчик І.М. Історія становлення психологічних наукових шкіл на півдні України (ХІХ-ХХ ст.). дис. канд. психол. наук. – О., 2006. – 296 с.
7. Пухно С.В. Університетська психологія в Україні в першій половині ХХ століття: дис. канд. психол. наук. – К., 2007. – 218 с.
8. Кольцова В.А. История психологии. Проблемы методологии. Москва: Институт психологии РАН, 2008. –511 с.
9. Кальницька Юлія Сергіївна. Соціокультурні передумови формування соціально-психологічного знання в Україні у другій половині ХІХ– на початку ХХ ст. // Мат-ли І Всеукраїнського конгресу з соціальної психології, 18-20 жовтня 2010 р. – К. – 2010.
10. Рибалка В. В. Соціально-психологічні ідеї вітчизняної науки 20-60 років хх століття та акмеологічне розуміння особистості, (рукопис).
11. Климчук Наталія Василівна, н. с. ІСПП НАПН України. Аналіз зарубіжної історіографії розвитку соціально-психологічного знання // Мат-ли І Всеукраїнського конгресу з соціальної психології, 18-20 жовтня 2010 р. – К. – 2010.

12. Володина Т. А. Учебники отечественной истории как предмет историографии: середина XVIII – середина XIX в. – С. 104 / Доступно з: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/151612.html
13. Марцинковская Т. Д. История психологии: Учебник для студентов высш. уч. завед. – М.: «Академия», 2009. – 544 с. / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/marcin/01.php
14. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. Учеб. пособие. – М., 1996. – 416 с. / <http://www.psylib.org.ua/books/yaros01/txt00.htm>
15. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с. / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/gdan/index.php
16. Skorić M. Cognitive internalism, social contextualism and presentism in historiography of science. *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad*. 2009; 34(2):217-228.
17. Белановский С.А. Глубокое интервью: Учебное пособие.. – М.: Никколо-Медиа, 2001 – 320 С. / <http://www.soc.univ.kiev.ua/LIB/PUB/B/BELANOVSKI/bela.pdf>
18. Скорик М.М. Історіографічні стратегії у вітчизняній дисциплінарній історії // Науковий звіт за виконання планової теми підрозділу «Історіогенез і методологічний простір побудови соціально-психологічних теорій», 2010. – ІСПП НАПН України; № д/р НДР 0108U001246; (Рукопис).
19. Профатилова Л.Г. Возможности использования нарративного анализа в современном политическом дискурсе // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. – Вип. 15. – 2009. – С. 325-327.
20. Профатилова Л.Г. Метод нарративного аналізу в изучении политического дискурса // *Материалы IV конференции «Современные проблемы формирования методного арсенала социолога»*. – М.: Институт социологии РАН, 2010 / http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=281
21. Schutze F. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzahlens // *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, 1984, p.79; Цит. за: Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // *Социология*: 4 М. – 1993-4. – N 3-4. – С. 34-43 / <http://ecsocman.hse.ru/text/17946408/>
22. Schutze F. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzahlens // *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, 1984; Цит. за: Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // *Социология*: 4 М. 1993-4. N 3-4. С. 34-43 / <http://ecsocman.hse.ru/text/17946408/>
23. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // *Вопросы философии*. – 2000. – №3 – С. 29-42 / <http://galapsy.narod.ru/PsyNarrative/Brockmeier.htm>
24. Hughes J.A. (1995, Spring). Ecology and development as narrative themes of world history // *Environmental World Review*, 1-16.
25. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // *Социология*: 4 М. – 1993-4. – N 3-4. – С. 34-43 / <http://ecsocman.hse.ru/text/17946408/>

СТАНІШЕВСКА БЕАТА,

ПСИХОЛОГ,

нейропсихотерапевт,

Польша

DYSPLAZJA KOROWA - ROZWOJOWE ZABURZENIE KORY MÓZGOWEJ

Zaburzenia rozwojowe kory mózgowej są stosunkowo nowym problemem klinicznym, nieustannie odkrywanym na nowo. Przez wiele lat wiedza dotycząca tego zagadnienia była elementarna i niepełna. Większość informacji wiążących się z deficytem kory mózgowej wynikało z badań neurologicznych patologii mózgowych. W dobie XXI wieku sytuacja ta uległa zmianie. Wraz z rozwojem technik diagnostycznych poszerza się poziom wiedzy specjalistów wielu dziedzin, dzięki czemu rodzi się nadzieja na szybszą i efektywniejszą pomoc osobie, której problem ten dotyka. Jednym z przykładów wady rozwojowej kory mózgowej jest dysplazja korowa.

Zaburzenia rozwojowe kory mózgowej (ZRK) były tematem wielu dyskusji i prac już w XIX wieku. Do ich opisu stosowano wiele nazw nawiązujących do makro – i mikroskopowych cech. Aktualnie nazwę tą uważa się za najlepszą dla określenia zakresu zmian kryjących się pod tą terminologią. Nazewnictwo to jest bowiem próbą uszczegółowienia obrazu neuropatologicznego i klinicznego procesów patologicznych będących istotą zaburzenia (Jankowicz, Drozdowski, 2003).

Dysplazje czy dysgenaezje kory mózgowej – FCD (ang. focal cortical dysplasia), w nazewnictwie polskim ODK – ogniskowa dysplazja korowa, należą do wad rozwojowych mózgu, są one częścią ZRK. Stanowią jedną z najpowszechniej występujących patologii korowych prowadzących do epilepsji lekoopornej.

Pojęcie FCD wprowadził w 1971 roku Taylor wraz ze swoimi współpracownikami. Zoperowali oni 10 pacjentów cierpiących na ciężką epilepsję, następnie wykonali badania histopatologiczne ich mózgów. Wyniki tych badań ujawniły istnienie zmian mikroskopowych, w postaci zaburzeń warstwowości kory, zatarcia granic pomiędzy istotą szarą i białą, istnienia wadliwych komórek glejowych, a w kilku przypadkach komórek olbrzymich i balonowatych (Jankowicz, Drozdowski, 2003).

Za przyczynę dysplazji uważa się dwojaki rodzaj czynników: genetyczne i środowiskowe, działające w czasie rozwoju kory mózgowej.

Te pierwsze nie budzą żadnych wątpliwości neurologów, epileptologów czy neurogenetyków. Mutacje określonej liczby genów czy chromosomalnych loci ze zróżnicowanym modelem

© Станішевська Беата, 2012

dziedziczenia i pokoleniowym występowaniem leżą u podłoża dysplazji korowej.

Nieco inaczej wygląda przekonanie specjalistów co do roli czynników środowiskowych w etiologii dysplazji korowej. Wspomina się o możliwym wpływie urazów mózgowo – czaszkowych, infekcji czy zatruc na rozwój i funkcjonowanie kory, niemniej jednak zagadnienie to wymaga dalszych studiów. Główne pytanie zadawane przez specjalistów wielu dziedzin dotyczy faktu, czy ODK może powstać po urodzeniu, czy też zaburzenia ZRK tego typu powstają tylko i wyłącznie w okresie życia płodowego?(Jankowicz, Drozdowski, 3003).

Obraz neuropatologiczny dysgenezy kory mózgowej nie jest jednorodny. Zmieniający się stopień dojrzałości tkanki nerwowej wpływa na rodzaj i zakres uszkodzeń.

Korowa dysplazja jest efektem przerwania migracji komórkowej w korze i następnych zaburzeń poprawnego procesu rozwoju.

Histogenaesa (migracja neuronalna) trwa od około 8 – 10 do 26 tygodnia życia płodowego i jest ona nierozdzielnie związana z procesem różnicowania dojrzałych neuronów. Do największej aktywności tego procesu dochodzi w okolicach 3 – 4 miesiąca rozwoju płodowego. Migracja komórek glejowych przebiega do drugiego trymestru ciąży. Komory (tworzące układ komorowy) są centrum macierzystych komórek nerwowych oraz komórek gleju. Po tzw. korytarzach migracyjnych, zbudowanych z komórek gleju, młode komórki nerwowe migrują do docelowych miejsc w korze mózgowej. Komórki glejowe pełnią rolę drogowskazu, a także zaopatrują neurony w energię (Kułakowska, 2003). Przemieszczanie się neuronów jest zdeterminowane przez geny oraz inne czynniki zewnętrzne, np. substancje chemiczne. Do poszczególnych okolic kory neurony docierają w różnym tempie i czasie. Proces migracji rozpoczyna

się jednocześnie zarówno w starej, jak i nowej korze, ale w tej pierwszej przebiega on szybciej, w związku z czym struktury starej kory różnicują się i dojrzewają najwcześniej. Migracja neuronów do sześciowarstwowej kory mózgu ma swój początek w drugiej połowie drugiego miesiąca życia płodowego. Przemieszczanie się neuronów przebiega od wewnątrz ku obwodowi (Dąbbska, 2005). Najintensywniejszy proces migracji neuroblastów do kory obserwuje w III i IV miesiącu życia płodowego, w V już słabnie, by w kolejnych tygodniach powoli wygasać i ostatecznie się zakończyć. Także w obrębie kory mózgowej proces migracji przebiega w różnym tempie i czasie. Wcześniej dokonuje się w korze wzrokowej i ruchowej, niż w korze czołowej.

Konsekwencją tych nieprawidłowości są zmiany architektury kory nowej oraz patologie komórkowe. Najbardziej typowymi dla ODK zmianami komórkowymi są komórki olbrzymie i komórki balonowate. Dla tych pierwszych charakterystyczne jest nieregularne powiększenie rozmiarów, co wynika ze zwiększonej zawartości DNA.(Jankowicz, Drozdowski, 2003).

Natomiast komórki balonowate są to olbrzymie twory, skupiające się na granicach istoty szarej i białej. Występują one we wszystkich warstwach kory. Powstają w wyniku zaburzeń w różnicowaniu neuronów. Obecność w korze komórek balonowatych, odkrytych przez wcześniej wspomnianego Taylora, dzieli ODK na typ I bez komórek balonowatych i typ II z komórkami balonowatymi.(Zwoliński i wsp., 2003).

Częstotliwość występowania ODK w poszczególnych płatach mózgowych jest kwestią dyskusyjną. Niektórzy autorzy twierdzą, że większość zmian umiejscawia się w płacie czołowym i ciemieniowym (Guerrini i wsp., 1992 za: Zwoliński i wsp., 2003), zdaniem innych uszkodzeniu ulega głównie płat skroniowy (Jankowicz, Drozdowski, 2003). Istnieje jednak zgodność co do

zmian w okolicach potylicznych, w przypadku dysplazji korowej występują one tam najrzadziej.

Mówiąc o charakterze zmian korowych, wspomnieć należy, iż w większości opisywanych przypadków dysplazje były rozlane (46%), tuż za nimi klasyfikowały się ogniskowe (44%), najrzadziej zaś występowały dysplazje wieloogniskowe (10%) (Jankowicz, Drozdowski, 2003).

Reasumując, obecność w korze nieprawidłowych, balonowatych lub glejowatych komórek, często niewłaściwie zlokalizowanych, prowadzi do anomalii w jej strukturze, efektem czego jest występowanie dysplazji korowej (Dąmbska, 2005).

Obraz kliniczny dysplazji korowej jest zróżnicowany i zależny od nasilenia i rozległości zmian. U pacjentów z ODK dominującym objawem jest epilepsja, zwykle oporna na leczenie farmakologiczne. Napady padaczkowe mogą się pojawić już pierwszego dnia życia lub w pierwszych jego latach, średnio występują zaś w 7 miesiącu życia (Zwoliński i wsp., 2003).

Początkowo napady te mają charakter częściowo prostych, złożonych i / lub uogólnionych. Pojawiają się gromadnie lub seryjnie. Częstotliwość występowania napadów nie jest jednolita. Zdarza się, że u niektórych pacjentów ataki epilepsji są bardzo częste, u innych zaś występują niezwykle rzadko (Palmini i wsp., 1995 za: Zwoliński i wsp., 2003).

Obok głównego objawu klinicznego – epilepsji, pojawić się mogą ogniskowe symptomy ubytkowe, do których należą

min. zaburzenia mowy czy niedowłady ręki. Spotyka się także wrodzony zespół porażenia rzekomoopuszczkowego, któremu towarzyszy zaburzenie połykania i dyzartia.

Z dysplazją korową wiązać się mogą także zmiany skórne, takie jak np. mnogie naczylniaki. Występują one na całym ciele, głównie pojawiają się w okolicach głowy i szyi. Zmiany dysplastyczne są zwykle położone po tej samej stronie co zmiany skórne, mogą być one także obustronne, chociaż zdarza się, że intensywność zmian nie jest taka sama po obu stronach (Andermann, 2003). U pacjentów z dysplazją korową stwierdza się zwykle niedorozwój umysłowy (Dąmbska, 2005).

Diagnoza zaburzeń kory mózgowej dotyczy badania patologii funkcji oraz patologii struktury. Dzięki nim możliwe jest dokładne zlokalizowanie obszaru epileptogennego oraz anatomiczne umiejscowienie, tzw. kory elekwentnej, która powinna być nie naruszona w trakcie zabiegu (Roszkowski, Zwoliński, 2003). Nie należy jednak zapominać o obserwacji objawów klinicznych występujących u danego pacjenta, gdyż to one w wielu przypadkach są podstawowym krokiem do rozpoczęcia bardziej szczegółowej diagnozy problemu. W tym przypadku bardzo ważną funkcję pełni neuropsychologiczna diagnoza możliwości i trudności pacjenta, która obok szczegółowej diagnostyki medycznej stanowi podstawowy element niezbędny dla określenia leczenia i terapii pacjenta.

BIBLIOGRAFIA:

1. Andermann F. (2003). Dysplazje korowe i padaczka: Skąd przychodzimy, gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?. *Epileptologia*. 11, 259 – 276.
2. Dąmbska M. (2005). Zaburzenia rozwojowe i okołoporodowe ośrodkowego układu nerwowego. W: Dymecki J., Kulczycki J. (red.). *Neuropatologia*. Wrocław Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, 81 – 94.
3. Dąmbska M. (2005). Zaburzenia rozwojowe ośrodkowego układu nerwowego. W: Liberski P.P., Papierz W. (red.). *Neuropatologia Mossakowskiego*. Lublin: Czelej, 51 – 68.

4. Drozdowski W., Jankowicz E. (2003). Dysgenezja korowa - ogniskowa dysplazja korowa – jako przyczyna padaczki lekoopornej. *Neurologia dziecięca*, 24, 29 – 3
5. Kułakowska Z. (2003). Wczesne uszkodzenia dojrzewającego mózgu. *Od neurofizjologii do rehabilitacji*. Lublin: Wydawnictwo Folium.
6. Zwoliński P., Roszkowski M. (2006). *Standardy Medyczne*. 3, 91 – 96.
7. Zwoliński P., Roszkowski M., Grajkowska W., Daszkiewicz P. (2003). Zaburzenia rozwojowe kory mózgowej jako przyczyna padaczki odpornej na leki – nowe zagadnienie kliniczne. *Epileptologia*, 11, 243 – 258.

СТЕПАНЕНКО Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
докторантка, Інститут соціальної
роботи та управління,
Національний педагогічний
університет імені .П.Драгоманова,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

У статті розглядаються технології професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Розкрито основні вимоги галузевого стандарту щодо підготовки психологів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні психологи, лекція, організаційні форми навчання, зміст підготовки, маргінальні соціальні групи.

В статье рассматриваются технологии профессиональной подготовки будущих психологов к социальным связям. Раскрыты основные требования отраслевого стандарта по подготовке психологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальные связи, будущие психологи, лекция, содержание подготовки.

Technologies in the professional preparation of future psychologists to the communication with marginal social groups are considered in the article. Basic requirements of industry standard for training psychologists are also considered here.

Key words: professional preparation, future psychologists, lecture, organizational forms of education, content of preparation, marginal social groups.

Постановка проблеми дослідження. В Україні право на працю гарантує не тільки держава, а й високий рівень професійних знань та умінь, здібності, ініціативність та працелюбність фахівців, тобто на сучасному ринку праці зростає потреба у кваліфікованих фахівцях. Працівники будь-якої сфери починають цінувати свою роботу, коли заходить мова про конкурентоздатність кожного окремого індивіда. Високий рівень кваліфікації фахівця забезпечує не тільки його потребу на ринку праці, але й оптимізує позитивне відношення людини до професійного навчання, перспективи задоволеності результатами трудової діяльності, реалізації у ній особистісного потенціалу, повне самовираження та самоактуалізація особистості [7; 123-125]. Зростання потреби у фахівцях широкого профілю є важливою закономірністю будь-якого суспільства, що розвивається. Особливо цінуються „надлишкові” базові знання та уміння спеціаліста, які забезпечують його ефективну діяльність у нестандартних ситуаціях, в критичних умовах [8; 9, с. 245-248].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з професійної підготовки фахівців у вищій школі розглядали А.М. Алексюк, В.І. Бондар, Н.М. Дем'яненко, В.І. Євдокимов, І.М.Ковчина, В.А. Козаков, Т.В. Крилова, В.Г. Кузь, Л.І. Нічуговська, В.В. Олійник, П.І. Підкасистий, О.О. Романовський, М.І. Шкіль, О.Г. Ярошенко та ін.; методичні основи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах розглядали Бондар В.І., Смолук І.О., Чепелева Н.В., Чобітько М.Г., Щербан І.Д. та ін.

Мета статті полягає у розкритті технології змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Болонський процес вивів регулювання системи вищої освіти за рамки національних меж держав і встановив

цілий ряд вимог та критеріїв для національних систем, реформування традиційних систем регулювання, що привели до необхідності модернізації усієї професійної підготовки як за формою, так і за змістом.

Орієнтація освітніх програм на результат означає зміну як їх змісту, так і методів навчання, і безпосередньо пов'язана з питанням забезпечення якості. В узагальненому вигляді сучасне забезпечення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі включає:

- визначення відповідальності всіх учасників навчально-виховного процесу за професійну підготовку студентів;
- оцінку програм, як зовнішню, так і внутрішню, а також оцінку студентів [12, с.123-127].

Процеси забезпечення якості змісту підготовки майбутніх психологів пов'язані з новим підходом до навчання. Він ґрунтується на результатах навчання, виражених у набутті певних компетенцій. Саме на цій основі здійснюється розрахунок залікових одиниць з позицій трудових витрат студента, а не кількості лекційних, семінарських, лабораторних і інших аудиторних занять [3, с. 56-58; 11, с. 128-130;]. Такий підхід забезпечує якість підготовки випускників, адекватну потребам як розвитку наукових досліджень, так і ринків праці, оскільки на сьогодні робиться акцент на кількості років навчання студента, на те, чому він навчався і що може робити у свої професійній діяльності [15, с. 22-24].

Як підкреслюється в документах Болонського процесу і відповідно до традиційної автономії вищих навчальних закладів, основна відповідальність за забезпечення якості вищої освіти насамперед покладається на самі навчальні заклади, і таким чином створюється база для реальної відповідальності академічної системи в кожній державі.

На сьогодні в Україні відбувається перехідний етап до реалізації вимог Болонського процесу, тому поки що вищі

навчальні заклади не відмовилися від підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст».

- Як вказує галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 7.040101 «Психологія», випускники вищого навчального закладу за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» будуть переважно працювати в таких галузях народного господарства, як охорона здоров'я, фізична культура та соціальне забезпечення, освіта, наука і наукове обслуговування, об'єднання громадян [4].

Сьогодні майбутні фахівці достатньо активно намагаються реалізувати для себе нові можливості економічного зростання, соціального просування по кар'єрних сходах, споживацької різноманітності, свободи самовираження. Проведені нами опитування студентів-психологів випускних курсів свідчать, що 83% опитаних погоджуються працювати більш напружено, з розширеним робочим графіком, в умовах з пред'явленням високих вимог, при адекватно витрачених зусиллях за вищу матеріальну винагороду. Лише 12% респондентів віддали перевагу стабільній зайнятості чи комфортним умовам праці перед високою заробітною платою. Особливо важливі, на погляд майбутніх фахівців в сучасних умовах таких особистісних якостей, як підприємливість, цілеспрямованість та самостійність, цим рисам у роботі віддали перевагу в середньому 58% від загальної кількості опитаних [10, с. 322-327; 13, с. 24-28].

У визначенні необхідної та достатньої сукупності умінь у майбутнього психолога ми виходили не тільки з професійних потреб фахівця даного профілю, але й потреб суспільства на сучасному етапі його розвитку. Вважаємо, що з метою професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами необхідно сформувати в них протягом першого року навчання *уміння*:

- здійснювати пошук навчальної ін-

формації; працювати з навчальною, методичною та науковою джерельною базою,

- обробляти джерельну базу, виокремлювати необхідний матеріал для подальшої підготовки;
- мати стійке бажання до повторення уже пройденого матеріалу.

Опрацювання теоретичного матеріалу психологічно-соціального наповнення має власну специфіку у вивченні. Аналіз існуючих змісту, форм і методів навчання майбутніх психологів свідчить, що за наявності значних можливостей дисциплін соціально-психологічного спрямування: їх вивчення не завжди передбачає цілеспрямоване формування вмінь під час професійної підготовки. Для забезпечення більш ґрунтовної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами потрібно забезпечити змістовність навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, організувати їх ефективну самостійну роботу, сформувати вміння самостійної роботи у єдності мотиваційного, когнітивно-навчального, процесуального, комунікативного та соціально-професійного компонентів. Таким студентам необхідно навчитись встановлювати міжпредметні зв'язки, які сприятимуть їх професійній підготовці та майбутньому кар'єрному зростанню та удосконаленню [4, с. 121-122;; 5, с. 45-47; 16, с. 233-237, 344-348; 17, с. 12-17].

Галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності «Психологія» встановлює вимоги до професійного відбору. Для забезпечення ефективного функціонування системи вищої освіти, здатної забезпечити у процесі реалізації освітньо-кваліфікаційної програми у вищому навчальному закладі цілі освітньої та професійної підготовки, що задекларовані в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Особа, яка виявляє бажання навчатися за спеціальністю «Психологія», повинна мати повну середню освіту, що підтверджується документом державного зразка, а також

– підготовку, що відповідає вимогам вступних випробувань, що проводяться вищим навчальним закладом, не повинен мати медичних протипоказань для роботи за обраною професією, та дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки [4].

Як видно із Галузевого стандарту вищої освіти, першокурсники повинні бути готовими сприймати навчальний матеріал. Результатами їхнього навчання є високі або низькі бали за здачу заліків та іспитів. Вони показують, що багато студентів-психологів не використовують для навчання усі наявні знання резерви та багаж шкільних знань, що значно утруднює працю педагога на першому курсі.

У більшості випадків це зумовлено і тим, що викладачі не завжди використовують форми і методи, які сприяють підвищенню мотиваційної активності у когнітивній діяльності студентів, не озброюють їх ефективними методами навчально-методичної роботи. Під час проведення нашого дослідження ми стикалися з тим, що методика професійної підготовки студентів-психологів спирається на величезний фактажний матеріал, завдяки чому втрачається навчання практиці у подальшій діяльності. Таке навчання мінімізує активність студентів щодо подальшої діяльності під час практичних ситуацій, що конче необхідно психологу, сприяє формальному запам'ятовуванню фактичного матеріалу. Усе це призводить до низьких показників під час виробничої практики та ускладнює їхню подальшу діяльність як фахівців.

Для того, щоб отримати диплом фахівця, майбутні психологи повинні активно навчатися. Способи, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, що спонукають до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й студент – є активними методами навчання. Активні методи навчання припускають використання такої системи методів, яка направлена, головним чи-

ном, не на виклад викладачем готових знань і їх відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знань у процесі активної пізнавальної діяльності. Саме у активній діяльності студенти оволодівають необхідними знаннями, уміннями, навиками для їх професійної діяльності, розвивають творчі здібності. В основі активних методів лежить діалогічне спілкування між викладачем і студентом, між самими студентами, вони повинні викликати особисту зацікавленість до вирішення пізнавальних завдань, можливість застосування студентами отриманих знань [6, с. 34-37; 2, с. 56-58].

До організаційних форм навчання у вищому закладі освіти, як правило, відносяться лекції, семінари, спецсемінари, колоквіуми, лабораторні роботи, практикуми та спецпрактикуми, самостійна робота, науково-дослідна робота студентів, виробнича, педагогічна, дипломна практика та інші.

Серед перерахованих форм найважливішою формою довгий час була лекція. Згідно вимог рішень Болонського процесу лекція відходить на другий план, відкриваючи шлях до самостійної роботи студентів, хоча й зостається провідною формою у навчанні студентів. Мета лекції – формування орієнтирів для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Лекція виконує наступні функції: інформаційну – викладає необхідні дані, стимулюючу – збуджує інтерес до теми, виховну, розвиваючу – подає оцінку явищам, розвиває мислення, орієнтовну – у проблемі, у джерельній базі, роз'яснювальну – спрямовує на формування основних понять у нації, переконуючу – подає наукові докази явищ. Від лекції не можна відмовлятися тому, що це знижує науковий рівень підготовки студентів, вона забезпечує засвоєння студентами теоретичних знань, розвиває теоретичне мислення та формує пізнавальний інтерес до змісту навчальної дисципліни та професійної діяльності.

На сьогодні найбільш прийнятною

є така форма лекції як лекція-візуалізація, під час якої використовуються принципи наочності. Психологічні дослідження показують, що наочність не тільки допомагає запам'ятовування навчального матеріалу, але й дозволяє активізувати мисленнєву діяльність. Р.Арнхейм, О.Ю.Артъемьева, І.С.Якиманська та інші учені підтверджують регулюючу роль образу у діяльності людини [1, с. 125-128; 234-237; 2, с. 46-48; 17, с. 23-24].

Під час лекції нами застосовуються методи викладу професійної інформації, пояснення знань, дослідницький. Наприклад, під час викладення лекційного матеріалу з дисципліни «Вступ до спеціальності», ми підкреслюємо, що психологічна допомога потрібна багатьом людям. Якщо людина визнала її необхідність, вони підуть до психолога. У кабінеті психотерапевта може виникнути ситуація нерозуміння: пацієнт не розуміє психолога, тому і відчуває себе незрозумілим. Психолог, у багатьох випадках, повинен стимулювати самодопомогу. Якщо людина не допомагає собі сама, то з часом можуть з'явитися хвороби чи те, що у народі називають «тріщинами» у взаємовідносин. Доволі часто людині хочеться отримати відповіді на питання, що її хвилюють «Як мені виховувати дітей», «Чому я не можу знайти роботу?». Якщо запитати про це декількох людей, то відповіді будуть самими різними, у результаті чого ми не станемо розумнішими, ніж були до цього. Всі ми «хворі» конфліктами, проблемами та труднощами, які пов'язані з нами самими, нашими партнерами, іншими оточуючими нас людьми, і, насамкінець, нашими життєвими цілями. Це обумовлює потребу у нових підходах та методах допомоги та самодопомоги, які повинні бути настільки ефективними, настільки і практичними. Ми підкреслюємо, що не та людина здорова, у якої немає проблем, а та, яка може з ними впоратися [5, с.13].

У результаті викладу матеріалу у

студентів підвищується мотивація до майбутньої професійної діяльності, вони починають більше упевнено відноситися до власного життя, бажають скоріше розпочати практичні заняття.

Підкреслимо, що час від часу, на старших курсах нами застосовуються такі форми лекцій, як лекція-бесіда, лекція із запланованими помилками, лекція-прес-конференція, лекція удвох (проводять теоретик і практик, які добре знають один одного).

Лекція удвох достатньо рідкісна форма роботи в аудиторії. Ми її проводимо не часто, тому що вона потребує визначеної теми, а також двох лекторів, які добре володіють як теоретичним, так і практичним матеріалом, є друзями і по життю, і в науці. За інших умов неможливо подати цю складну форму роботи студентам.

На третьому курсі в Київському інституті соціальних та культурних зв'язків імені святої княгині Ольги викладається спецкурс «Психологія соціальних зв'язків». Під час викладу саме цієї дисципліни ми застосовуємо «лекцію удвох». Тема заняття «Введення у самодопомогу». Під час лекції нами викладаються основні методи із самодопомоги дорослим для встановлення соціальних зв'язків у власному життєвому середовищі. Спочатку ми подаємо три основні принципи відносин між людьми: принцип розвитку, принцип різниці та принцип єдності. Вони відомі психологам і ми не будемо зараз на них зупинятися.

Під час викладу лекційного матеріалу підкреслюємо, що у рамках виховання та самодопомоги диференційний аналіз використовує п'ятиступеневий метод. Він поширюється на всі актуальні здібності, оскільки можуть призвести до міжособистих конфліктів і психічних розладів, та складається із наступних ступенів: перша – дистанціювання або спостереження, другий – інвентаризація, третє – ситуативне схвалення, четверте – вербалізація, п'яте – розширення цілей. Лектори напередодні вирішують, хто і про що буде

розповідати студентам, розподіляють ролі у мізансценах із залученням студентів, які приймають активну участь і добре запам'ятовують такі заняття.

Під час «лекції удвох» використовуються знання студентів, що необхідні для спільної діяльності, будується проблемна ситуація або декілька таких ситуацій, розгортається система доказів або спростувань, обґрунтовується кінцевий варіант ситуації. Дана форма викликає мисленнєві процеси, студенти можуть порівняти різні точки зору та зробити власний вибір, приєднатися до однієї. Висока активність педагогічної діяльності, також студенти отримують наочне уявлення про культуру спільного пошуку та прийняття рішень.

Результатом такої лекції є не тільки забезпечення професійної підготовки, а й що важливо, професійної етики.

Лекція закладає підвалини до семінарських та практичних занять, які спрямовані на розширення та деталізацію професійних знань. Підготовка до практичних занять не може бути обмежена прослуховуванням лекцій. Вона вимагає від студентів самостійної роботи у відповідності з методичними розробками з кожної теми. У сучасній освіті, особливо вищій, семінар є одним з основних видів практичних занять з гуманітарних наук. Він є засобом розвитку у студентів культури наукового мислення. Головна мета – навчити майбутнього психолога умінням використовувати теоретичні знання, набуті під час лекцій, та навчити навикам застосування цих знань на практиці.

У процесі відбору стратегій змісту підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами нами висуваються наступні вимоги до лекційних занять:

По-перше, на початку лекції пропонуємо студентам відповісти на пи-

тання, що торкаються попереднього матеріалу, стимулюючи тим самим розумовий аналіз вирішення поставленої проблеми, виявляємо, що майбутній психолог зрозумів, а що не зрозумів.

По-друге, окреслюємо зону пошуку невідомої раніше проблемної ситуації, виявляємо, що студент знає із наступного матеріалу, про що можна уже вести діалог на відступах, а що потребує більш детального пояснення. Це полегшує нам роботу, тому що на питаннях, з якими вони знайомі із інших дисциплін, можна зупинитися дуже коротко, вивільнивши більше часу на ті проблемні сфери, які студент ще не знає.

По-третє. Майбутній психолог бачить ще одне місце у власній пізнавальній діяльності і тим самим управляє цією діяльністю, знаходить відповіді на нерозкриті під час лекції проблеми.

По-четверте. Студент-психолог із задоволенням вступає в діалогічне спілкування, особливо третьокурсники - п'ятикурсники, що призводить до спільної розумової діяльності з викладачем по знаходженню рішень інноваційних завдань.

Висновок. Технології професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами, згідно Болонського процесу, припускають, що випускник повинен бути здатним:

- продемонструвати знання і розуміння у галузі, яку вивчав, і застосовувати знання і розуміння професійних ситуацій;
- здійснювати пошук і використовувати інформацію для вирішення конкретних і абстрактних проблем;
- уміти вербально демонструвати своє розуміння, уміння і способи діяльності, колегам, керівництву і споживачам послуг;
- продовжувати навчання самостійно;
- сприяти розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994. – 352 с
2. Артёмьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – Изд. 2-е. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та. 2007. – 136 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. – Видання офіційне, 2003.
4. Лойшен Ш. Психологический тренинг учений. Школа Вирджинии Сатир. – Спб: Питер, 2001. – 160 с.: ил. – (Серия «Практикум по психотерапии»). – С. 31.
5. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. – СП.: Речь, 2001. – 288 с., - с.13.
6. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічний аналіз уроку: Навч. посіб. для викл. психології і педагогіки та студ. пед. вузів і пед. училищ / Скрипченко О. В., Лисянська Т. М., Скрипченко Л. О.; МО України. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 102 с.
7. Слободянюк А.А. Научно-методические основы создания и использования комплекса технологий обучения в профессиональной подготовке студентов технического вуза: Дис... доктора пед. наук: 13.00.02/ Севастопольский гос. технический ун-т. – Севастополь, 1994. – 272 л. – Библиогр.: л. 259–271.
8. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М., 1991., с. 30.
9. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – 375 л. – Бібліогр.: л. 357–375. Захист 22.10.1999.
10. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: Дис... доктора психол. наук: 19.00.07/Південноукраїнський держ. пед. ун-т. – О., 2004. – 447 с. – Бібліогр.: арк. 373–447. Захист 05.07.2005.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
12. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення/ Державна академія керівних кадрів освіти МО України. – К.: Правда Ярославичів, 1977. – 339 с.
13. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навч. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 152 с.
14. Чепелева Н. В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис... доктора психол. наук: 19.00.07/КГПИ им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 397 л. Захист 10.12.1992.
15. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: Автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04/ АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2007. – 43 с. Захист 25.04.2007.
16. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Дис... доктора психол. наук: 19.00.07/Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 445 с. – Бібліогр.: арк. 382–445. Затв. 15.12.05 № 64-06/07.
17. Якиманская И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании. – Оренбург: ОГПУ, 2001. – 43 с.
18. <http://jam-ccenter.at.ua>. Режим доступу 07.12.2010 о 12.21.

ТРИХЛІБ Л.Ю.,
шкільний психолог,
м. Київ

БАТЬКІВСЬКЕ СТАВЛЕННЯ ЯК ФАКТОР ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

В данной статье рассматривается влияние типа родительского отношения на эмоциональное развитие ребенка на примере исследования дошкольников.

This article is considered the types of parental attitude (relations) on emotional development of the child, on example of preschool age research.

Актуальність теми. Емоції за походженням являють собою форму видового досвіду: орієнтуючись на них, індивід здійснює необхідні дії, доцільність котрих для індивіда залишається прихованою. Особливо актуальним є вивчення емоційного розвитку, яке проводиться за декількома напрямками: психофізіологічний, дослідження патології емоційного розвитку, соціальний тощо.

Ерік Берн, виділяючи трикомпонентну структуру особистості, вказував на наявність прямого зв'язку розвитку особистості дитини від впливу на неї батьків. Клод Стайнер, описуючи сценарії життя людини, вказував що джерелом формування приписів, заборон, форм поведінки є наші батьки [1].

Мета дослідження: дослідити зв'язок між типом батьківського ставлення та особливостями емоційних проявів дітей дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – емоційний розвиток дитини у дошкільному віці.

Предмет дослідження – зв'язок між типом батьківського ставлення та особливостями емоційних проявів дітей дошкільного віку.

Гіпотеза: найбільш сприятливим типом батьківського ставлення для розвитку емоційної сфери дітей 4-5 років життя є симбіоз.

Методи роботи:

- теоретичні: аналіз, синтез індукції, дедукції, порівняння;
 - емпіричні:
1. Гра-тест «Пошта» модифікація тесту Е. Антоні та Е. Біне для з'ясування ставлення дитини до свого оточення
 2. Проективний тест «Драбинка» С.Г. Якобсон та В.Г. Щур для діагностики самооцінки та рівня домагань дитини
 3. Методика Р.М. Говоркян для діагностики особливостей прояву волі в дошкільнят
 4. Тест - опитувальник батьківського відношення до дітей (А.Я. Варга, В. В. Столин);

© Трихліб Л.Ю., 2012

5. Опитувальник Нестандартизована оцінкова шкала емоційних проявів дитини Й. Шванцара
6. Опитувальник «Взаємодія родителя з дитиною» І.І.Марковської для діагностики типу батьківського ставлення до дитини.

В ході дослідження дитячо-батьківських стосунків нами був виділений ряд аспектів, що давали змогу скласти найбільш повну картину стосунків між дітьми та їх батьками:

- рольова взаємодія родителя з дитиною;
- ставлення до дитини, що базувалось на неусвідомлюваній мотивації родителя;
- ставлення до дитини, сформоване в ході рефлексії.

Аналізуючи дані отримані в результаті теста - опитувальника батьків ставлень А.Я.Варги, В.В.Століна ми звели в наступну таблицю:

Таблиця 1.

№	Шкала	Тип ставлення	Характер батьківсько-дитячих стосунків
1.	IV	авторитарна гіперсоціалізація	стосунки мають негативний характер
2.	V	"маленький невдаха", інфантилізація	нестійкі стосунки
3.	V	"маленький невдаха", інфантилізація	нестійкі стосунки
4.	III	симбіоз	адекватні та позитивні стосунки
5.	III	симбіоз	адекватні та позитивні стосунки
6.	II	соціальна бажаність	нестійкі стосунки
7.	IV	гіперсоціалізація	негативні стосунки
8.	III	симбіоз	нестійкі стосунки
9.	V	"маленький невдаха".	нестійкі стосунки
10.	IV	гіперсоціалізація	негативні стосунки
11.	III	симбіоз	нестійкі стосунки
12.	IV	гіперсоціалізація	негативні стосунки
13.	IV	гіперсоціалізація	нестійкі стосунки
14.	I	авторитарна гіперсоціалізація	нестійкі стосунки
15.	III	симбіоз	адекватні та позитивні стосунки

Можемо зробити перший такий висновок, що у 60% сімей взаємовідносини мають нестійкий характер, тобто вони можуть бути як позитивними так і негативними й змінюються в конкретних ситуаціях. У 40% сімей взаєmostосунки можна визначити як позитивні, стабільні, та в 10% сімей - негативні.

За В.С.Мухіною на цьому етапі відбувається період ідентифікації себе серед інших, а том підтримка значущого дорослого (матері, батька) сприяє розвитку емпатійності (здатності співпереживати, співчувати) дитини. Це властивість, що формується при довірливих стосунках, безумовному прийнятті дорослим своєї дитини [36]. Інші характеристики поведінкових проявів (озлобленість, агресивність, ревність, образливість тощо), не

є сприятливими для формування та розвитку такої якості як емпатійність.

Застосовуючи у виховних цілях надмірний контроль, погрози та покарання, навіть при чітко вираженому прийнятті дитини, батьки тим самим роблять помилки. Відмічається недостатнє застосування співробітництва, визнання прав дитини, часта наявність виховних конфронтацій в родині, стиль виховання батьків впливає на інфантилізацію дитини.

В даному дослідженні можемо відзначити батьків з загальною позитивною характеристикою, що виявлялась у щирості та відкритості під час спілкування, терплячі до оточуючих, та своєї дитини зокрема, незаздрісні. Для жінок більш притаманними є здатність до емпатії, вразливість, прагнення до співпраці, до покоро-

Таблица 2.

Емоційні прояви дитини	Безумовне прийняття	Умовне прийняття
1. Надчутливість	1,505	0,705
2. Збудливість	1,758	1,411
3. Капризність	1,131	1,117
4. Боязкість	1,175	0,823
5. Плаксивість	1,000	0,764
6. Злобність	0,659	0,529
7. Веселість	2,010	0,529
8. Заздрісність	0,813	0,705
9. Ревність	0,769	1,235
10. Образливість	1,307	1,352
11. Впертість	1,384	0,352
12. Жорсткість	0,452	1,823
13. Ласковість	1,725	1,941
14. Співчуття	1,725	1,294
15. Сумніви	0,769	0,352
16. Агресивність	1,296	1,117
17. Нетерпеливість	1,296	1,117

вительства, жіночні, та мають дещо вищий рівень боязкості. Чоловіки ж досить самовпевнені, логічні та послідовні у виконанні своєї роботи, впевнені в собі, та відчують гордість за свою родину. Для таких батьків характерним є прийняття, середній рівень контролю, послідовність у вимогах, визнання прав дитини, співпраця з нею. Це є досить сприятливим сімейним кліматом, щоб дитина розвивалася гармонічно.

Інших батьків можна розділити на наступні групи: батьки яким притаманне відторгнення своєї дитини, застосування жорстких мір покарання та вимог, високий рівень контролю, низький рівень визнання прав дитини, співпраці з нею, прагнення до інфантилізації. Загальною характеристикою такої групи може бути: властива тривожність, хоча досить доброзичливі, ранимі, депресивні, боязкі, напружені, відмічається певна фрустрованість, запальність, а також активне невдоволення прагнень, схильність все ускладнювати та драматизувати, песимістичність сприйняття дійсності.

Наступним етапом дослідження було виявлення емоційних проявів дошкільників, які безумовно та умовно приймалися батьками (таблиця 2).

Емоційні стани проявів дітей оцінювалися в групі дитячого садка на основі методики Й. Шванцари від 0 до 4 балів. Із таблиці 2 бачимо, що діти, які приймаються батьками безумовно, в цілому мають позитивний емоційний фон. Вони активні, природні в своїх проявах, життєрадісні, веселі. Відмінності з умовно приймаючими дітьми разюче видна за вищеподаними даними та є досить значимим показником.

Діти, які приймаються безумовно, більш чутливі до інших та емоційно орієнтовані на ситуації взаємодії з ровесниками (шкала «надчутливість», «співчуття»). Вони менш ревниві, частіше проявляють співчуття до інших, частіше сумніваються та наполягають

на своєму. Вони позитивно спрямовані, доброзичливі та більш конструктивні у спілкуванні.

Діти, що приймаються умовно мають знижений емоційний фон. Вони менш емоційні, менш природні, менш активні тощо. Вони суттєво менш чутливі до інших. Різниця за шкалами статистично різна та значима.

Результати по анкетуванню батьків дошкільнят дозволило виявити, за першою анкетой: складності в поведінці дітей пов'язані із сором'язливістю, замкнутістю – 4 родителя (10%), страхом – (16%), у невмінні спілкуватися з однолітками – 11 людей (29%), агресією, конфліктністю – 7 (18%), не відмічають складності – 10 батьків (26%).

Аналіз за тестом «Пошта» в якому кожна дитина виражала своє емоційне оцінкове ставлення до кожного з адресатів та розподіляла листи-пошлання на власний розсуд показав наступне: позитивне ставлення до мам та бабусі в 60% випадків, протиречиві почуття дитини до матері в 30%, негативне ставлення до матері в 10%. Індиферентне (емоційно невиражене) ставлення дитини до тата в 25%, протиречиве – 20%, негативне – 15%, позитивне відношення в 40%

Для діагностики волі в дошкільників використовувався метод спостереження Р.М. Говоркян за результатами якого ми отримали: володіють цілеспрямованістю 5 дітей (21%), наполегливі 7 дітей (29%), витримкою – 3 (12%), самостійністю – 7 (29%), ініціативністю – 2 (9%), за рішучістю не отримано жодного показника.

Усвідомлення та прийняття батьківського безумовного прийняття дитини, формування поведінкових навичок емоційної взаємодії, тілесний контакт, підтримки дітей в їх природності тощо, ось над чим повинна в подальшому вестись колективно – розвивальна робота.

Аналізуючи проективний тест «Драбинка» С.Г. Якобсон та В.Г. Щур

Таблиця 3. Результати дослідження самооцінки за тесом «Драбинка» (таблиця зведених результатів)

Рівень самооцінки	Кількість дітей	%
висока	3	15
середня	10	50
низька	7	35

для діагностики самооцінки та рівня домагань враховувалось, як дитина виконує завдання: чи відчуває вона вагання, розмірковує, як аргументує свій вибір. Отримані результати заносились до протоколу. Дослідження проводилось з кожною дитиною індивідуально. Висновки за рівнем самооцінки: 10-8 балів – високий рівень, 7-5 – середній, 4-1 – низький рівень самооцінки.

Невирішений характер протиріч між вимогами батьків та неможливістю їм відповідати є джерелом постійної афективної напруги та занепокоєння, сприяє компенсаторній гіпертрофії власного «Я», самокритичність у дитини не розвивається. Невирішені внутрішні конфлікти спричиняють викривлення в розвитку та диференціювання самооцінки та самосвідомості, самооцінка виконує неадекватну, захисну, компенсаторну роль, обмежуючи розширення досвіду дитини, гальмуючи розвиток особистісних якостей дитини.

Таким чином гіпотеза про те, що найбільш сприятливим для розвитку емоційної сфери дітей 4-5 років життя є симбіоз підтвердилася.

Застосовуючи у виховних цілях надмірний контроль, погрози та покарання, навіть при чітко вираженому прийнятті дитини, батьки тим самим роблять помилки. Відмічається недостатнє застосування співробітництва, визнання прав дитини, часта наявність виховних конфронтацій в родині, стиль виховання батьків впливає на інфантилізацію дитини.

Завданням батьків є усвідомлення своєї відповідальності за свою дитину, її повноцінний розвиток, формування уявлення про життя, цінності, своїм зразком демонструвати шляхи виходу із складних ситуацій. Не потрібно щось робити замість дитини, коли їй це під силу, вона має вчитися долати перешкоди, а коли їй щось не вдаватиметься, може й сама попросити про вашу допомогу, або ж ви самі можете запитати, чи часом їй не потрібна ваша допомога й лише з її дозволу спрямовуєте її, показуєте шлях розв'язання, але, знову повторюсь, не виконуєте все замість неї. Постійна співпраця, розуміння бажань та прав дитини – ось шлях до гармонічного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ./ Общ. Ред. М. С. Мацковского; Послесловие Л. Г. Ионина и М. С. Мацковского.* – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.: ил.
2. Буренкова Е.В. *Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: Дис. канд. псих. наук.* – Пенза, 2000 – 237с.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. *Словарь-справочник по психодиагностике.* – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.

4. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Дис. канд. псих. наук – М., 1986. – 206с.
5. Кочерга О. Психофізіологія дітей 4-5 років. - Вид. дім «Шкільний Світ», 2007. – 128 с.
6. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2004. – 256 с.
7. Мілютіна К. Безмежна дитина. – К.: Главник, 2008. – 128 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: Детство,отрочество, юность: хрестоматия: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / сост. И нацч. Ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 624 с.
9. Райгородский Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / ред.-сост. Д.Я. Райгародский. – Самара: изд. Дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.
10. Эванс Д.Эмоции / Дилан Эванс: пер.с франц. И.Изотовой. – М.: Астрель; АСТ, 2008. – 192 с.: ил. («Оксфорд»)

ЧЕМОДУРОВА Ю.М.,
старший викладач кафедри
менеджменту освіти і психології,
КЗ «Запорізький обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти» ЗОР,
м. Запоріжжя

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ТА БАР'ЄРИ

У роботі обговорюються системоутворюючі психологічні чинники, що визначають характер процесу розвитку професійної діяльності людини, а також основні бар'єри процесу професіогенезу.

Ключові слова: особистість, професіогенез, психологічні фактори та бар'єри професійного самовизначення, рефлексія, безперервна освіта.

В работе обсуждаются системообразующие факторы, определяющие характер процесса развития профессиональной деятельности человека, а также основные барьеры процесса профессиогенеза.

Ключевые слова: личность, профессиогенез, психологические факторы и барьеры профессионального самоопределения, рефлексия, непрерывное образование.

The work discusses the major factors determining the character of the process of the development of professional activity of the person, as well as the main barriers in this process.

Key words: personality, professional development, psychological factors, and barriers of professional self-determination, reflection, continuing education.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває все більш високі вимоги до якості підготовки фахівців з вищою освітою для всіх галузей соціальної практики. Однак при нинішніх темпах соціокультурних змін та рівні

розвитку сучасних технологій період професійного навчання стає недостатнім для забезпечення готовності до професійної творчості протягом всієї професійної кар'єри. Готовність до перетворюючої діяльності вимагає дедалі більшої участі самого фахівця щодо

пошуку нових професійних знань і способів їх засвоєння, а також відкритості до нових цінностей практики та вміння вчасно скорегувати свою концептуальну схему розуміння професійної дійсності й її об'єктів. У зв'язку з цим в центрі уваги досліджень з проблем професійної освіти стає професіогенез особистості – це постійне, протягом усього періоду професійної діяльності, якісне перетворення спеціалістом свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його устрою і способу життєдіяльності, тобто творчої самореалізації в професії.

Вивчення психологічних чинників, що впливають на успішність оволодіння діяльністю, пошук шляхів саморозвитку особистості стає все більш актуальним напрямом у загальній психології, психології праці, педагогічній психології. Це пов'язано, в першу чергу, з впливом на людину зростаючої кількості різноманітних стресогенних факторів, до яких відносяться як природні зміни, так й зміни в соціальному житті, що впливають на психічний стан людини, знижують її працездатність і загострюють проблеми у взаєминах з оточуючими. В країнах пострадянського простору останні десятиліття активно ведеться пошук внутрішніх детермінант і факторів професіогенезу, а також вивчення бар'єрів професійного становлення особистості з метою підготовки спеціаліста до їх подолання в професійній діяльності.

Отже, **метою статті** є розгляд основних бар'єрів професіогенезу особистості, які виявлені дослідниками на сучасному етапі.

В психології однією з гострих проблем є взаємодія багатопланових факторів, що обумовлюють професійний розвиток особистості. До факторів, що детермінують цей складний процес, відносяться природно-кліматичні умови, біологічні та соціальні фактори, власна активність особистості, а також випадковий збіг обставин і подій.

Взаємодія цих факторів відбувається на тлі вікових змін протягом більшої частини онтогенезу людини. Для вирішення проблем професійного розвитку особистості, що обумовлені необхідністю професійного самовизначення і вибору професії, професійної освіти і підвищення кваліфікації, професійного зростання і кар'єри, професійної адаптації і досягнення вершин професіоналізму, а також багатьох інших потрібно визначитися з провідними змістоутворюючими факторами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість вітчизняних дослідників (Є.О. Клімов, В.А. Сластьонін, В.Н.Кузьміна, А.К. Маркова, Т.В. Кудрявцев й ін.) професійне становлення фахівця розглядають як безупинний процес, що має лінійний наростаючий характер, тобто в цілому процес професіоналізації особистості, на їх думку, є повільним, безконфліктним та безкризовим в рамках однієї професії. Відтак, вступаючи у взаємини із професійною діяльністю, особистість поступово набуває професійної майстерності від репродуктивного рівня праці до рівня професійного акме.

Е.Ф. Зеєр і Е.Е Симаюк до змістоутворюючих факторів професійного становлення відносять три, які, на їх погляд, акумулюють як соціально-економічні умови і світ професій, так й активність особистості, її потребу у самовизначенні та самоактуалізації: 1) вікові психологічні зміни людини в процесі онтогенезу; 2) розвиток провідної професійно орієнтованої діяльності суб'єкта; 3) безперервна професійна освіта особистості.

Поєднання цих трьох змістоутворюючих факторів в єдиний професійно-освітній простір, на думку авторів, дозволить по-новому підійти до вирішення таких проблем професійного розвитку, як: подолання деструктивних тенденцій розвитку шляхом самоорганізації й самоактуалізації професійно-психологічного потенціалу особистості; досягнення рівня профе-

сійного акме; зміни вектора професійного розвитку під впливом психологічних бар'єрів, випадковості подій або не усвідомлення можливого майбутнього (аттрактів розвитку); суперечливість або неспівпадіння хронологічного і психологічного часу людини; прогресивний і деструктивний професійний розвиток особистості тощо [4, с. 17-18].

Розкриття особистісного потенціалу найчастіше відбувається в процесі професійного становлення. Цей процес включає: вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей та здібностей; засвоєння правил і норм професії; формування та усвідомлення себе як професіонала, особистий вклад в професію та формування професійного досвіду, розвиток своєї особистості засобами професії та ін. В цілому професіоналізація - це одна із сторін соціалізації, подібно до того, як становлення професіонала є одним з аспектів становлення особистості.

Вікові зміни людини протягом тривалого періоду онтогенезу є важливою детермінантою професійного становлення особистості. Психологи констатуючи, що вікові зміни є чітко вираженими протягом життя, виділяють тимчасові періоди, що охоплюють певні закінчені етапи розвитку. Підставою вікової диференціації одні психологи обирають психосексуальний розвиток (З. Фрейд), інші - психосоціальний розвиток (Е. Еріксон), треті - провідну діяльність (Д.Б. Ельконін), четверті - соціалізацію особистості (Н.Д. Столяренко) та ін. Такі психологічні бар'єри як дезадаптація, кризи, деформації, професійно обумовлені акцентуації, соціально-психологічні інциденти, несприятливий збіг обставин, випадковості, - можуть порушувати як еволюційний розвиток, так і перешкоджати професійному становленню.

Перехід від однієї стадії, одного етапу професійного становлення до іншого ініціюється змінами соціальної ситуації, перебудовою провідної

діяльності, що призводить до професійного розвитку особистості, формуванню професійно обумовлених психологічних новоутворень.

Так, до числа базових, ключових факторів професійного розвитку особистості належить провідна діяльність, яка опосередує її відносини з соціально-економічним середовищем, спілкування з оточуючими, констатує соціальну ситуацію розвитку. Для кожної стадії професійного становлення характерна одна провідна діяльність. Разом з тим також необхідно враховувати вплив інших видів діяльності, що визначають повноцінне становлення особистості. Очевидним є те, що багатоплановість діяльності, що виконує особистість, лише збагачують процес професійного становлення.

Саме розподіл праці й існування у кожній професії своїх кордонів щодо області застосування професійної зусиль розглядається як один з бар'єрів професіогенезу.

Поділ на професії як наслідок розподілу праці стало об'єктом вивчення багатьох філософів, соціологів, психологів. До основних переваг цього соціального феномена вони відносять зростання сукупної продуктивності праці за рахунок спеціалізації, гармонізацію видів діяльності та потреб людини (різноманітність потреб людей знаходить все більшу реалізацію в зростаючій різноманітності видів праці). Професійний світогляд завжди більш обмежений, ніж філософський або інші форми світогляду. Г.П. Щедровицький також розмірковує про безпеку закріпачення професійного мислення, при якому кожен тип відособлюється від інших, і називає цей негативний феномен «абсолютизацією професійного партикулізму» [9, с.180].

Інша безпека розподілу праці криється в тому, що так зване професійне закріпачення призводить до рутинізації діяльності. У психологічному дослідженні Р.М. Грановської показано, що автоматизація професійних умінь і навичок може призвести

до того, що закріплюється зайва трафаретність в підходах, спрощеність у поглядах на професійні проблеми, що знижує рівень професіоналізму фахівця [2, с. 293].

Таким чином, бар'єрами професіогенезу також виступають виникнення егоїстичної професійної моралі, рутинізація праці та трафаретність в підходах до вирішення виникаючих проблем, професійний партикулізм мислення. Всі ці явища блокують професійну творчість, готовність до самовдосконалення, накопичення й передачі раціоналізаторського досвіду наступному поколінню професіоналів.

У сучасній психології професійної освіти і розвитку професійна спеціалізація розглядається і як чинник професійної деформації, і як потужний чинник формування особистості. С.П. Безносів виділяє наступні причини біполярної модальності цього феномену [1, с. 176-190]:

1. Професійна спеціалізація перешкоджає або сприяє професіогенезу в залежності від того, як реалізується принцип зміни праці. Згідно з цим принципом, основним засобом компенсації редукціонізму, рутинності, вузькості спеціалізації є можливість працівника трохи змінювати зміст своєї діяльності кожні п'ять-шість років.

2. Своєрідним захистом від негативних наслідків розподілу праці для професіогенезу служить розвинена професійна етика спеціаліста як застава його саморегуляції. Серед найбільш важливих особистісних якостей, що протистоять професійній деформації, - ініціативність, розвинена сила волі, почуття відповідальності, висока самодисципліна, спрямованість на добро тощо.

3. Будь-яка спеціалізація може викликати стагнацію (зупинення), якщо особистість не усвідомлює важливість професійного зростання для свого психологічного здоров'я, не має потреби у творчій самореалізації та самовдосконаленні, а також технологічно не озброєна прийомами та методами

самовдосконалення у професійній сфері.

Зарубіжні дослідники, активно вивчаючи проблеми професіогенезу особистості, в якості проблемного поля цього феномену розглядають структуру професійної практики та її системоутворюючі інтегративні складові [7]. На їх думку, в основі будь-якої професійної практики лежить структура, що склалася в процесі освіти й адаптації фахівця до професійної діяльності. Вона містить:

- систему професійних знань фахівця в області практики;
- сформовані ключові компетенції та систему оцінки результатів вирішення проблеми (так званий менеджмент професійних помилок - їх попередження, діагностика та корекція);
- вміння і досвід вирішення нетрадиційної, вперше виникаючої проблеми, що засновано на аналізі співвідношення між параметрами об'єкту, який діагностується та його поведінкою (тобто знанням глибинних взаємозв'язків між різними змінними, що утворюють систему);
- механізми рефлексії і збагачення системи професійних знань, умінь, цінностей, що лежать в основі самоосвіти фахівця (отримання нових фактів, підвищення точності інтерпретації вже накопичених фактів, усунення помилок у розумінні феномену, заміна колишньої теорії на нову);
- сформовану концепцію професії, уявлення про її сутність, місію й ідеальну професійну поведінку [10, с. 70-75].

Як показує ряд досліджень, незважаючи на те, що здатності до рефлексії, самопізнання, самовдосконалення відіграють ключову роль у професійній динаміці, системоутворюючим елементом структури, що відповідає за професіогенез, є останній - загальна модель професії, уявлення про її сутність та етичну основу з точки зору осмислення значущості своєї професії,

що переглядається на кожному новому етапі професіогенезу особистості, а заодно переглядається вся концепція професії.

Зміна концепції професії знаменує "стрибок" в професійному розвитку фахівця. Проте, як зазначають дослідники, для розробки нової концепції (індивідуального бачення) місії професії недостатньо бути компетентним тільки у своїй сфері. Є необхідним перекласти запити і цінності суспільства (клієнта) на мову цілей професійної діяльності, яка заради цього суспільства (клієнта) й здійснюється, - етичний інтерфейс [10, с. 93]. Тому одним лише професійних знань та вмінь щодо самооцінювання і самовдосконалення виявляється недостатньо для управління професіогенезом.

Велике значення в забезпеченні й підтримці професійного розвитку має система безперервної професійно-орієнтованої освіти. Тобто освіта є провідним чинником розвитку особистості і передумовою успішного професійного становлення.

Досвід формування готовності до професіогенезу в процесі професійно-орієнтованої освіти як у вітчизняній, так і в зарубіжній практиці можна умовно розділити на три підходи [7]:

1. Мотиваційно-ціннісний підхід - розвиток мотиваційно-ціннісної сфери фахівця, його установки на професійне зростання та самовдосконалення, формування ціннісного ставлення до професіогенезу.

2. Персоніфіковані підходи, коли стимулюється осмислення навчальної інформації щодо її відповідності професійним та особистісним сенсам як стратегія самоосвіти й саморозвитку.

3. Рефлексивні підходи, коли організовується практика рефлексії власних думок, розумових дій і поведінки з метою вироблення програм самокорекції як засобу професійно особистісного розвитку.

Висновки. Погляди вітчизняних вчених на безперервний професіогенез, полягають у необхідності на-

явності знань з основ професійного зростання, залучення фахівців до рефлексивної діяльності та самопізнання, розвитку в них метакогнітивних здібностей - здібностей бачити себе «над вирішенням проблеми» і корегувати стратегії самоуправління. Зарубіжні вчені надають велике значення професійній практиці (так зване практичне навчання - *practical learning*), де запити клієнта стають більш очевидними для того, щоб їх аналізувати через призму цілей професійної діяльності та місії професії.

З одного боку, професіогенез пов'язаний з постійним ускладненням цілей професійної творчості, що вимагає перенесення концептуальних понять, ідей, способів дій з однієї сфери практики до іншої, із однієї області знання в іншу, а також здатності вийти за межі існуючої професійної реальності, подивитися на неї з позиції більш загальних, наддисциплінарних законів. Це дозволить уникнути професійної «псевдотворчості», тобто маніпулювання професійним об'єктом у збиток цілісній системі, а також додасть сенс професійній діяльності, дозволить усвідомити її значимість. Залучення до професійного творчості з урахуванням законів більш високих систем одночасно знімає проблему декларативності професійної етики та професійного самовдосконалення.

З іншого боку, безперервне ускладнення цілей професійної діяльності, як показник професіогенезу, тісно пов'язане з постановкою інтегрованих завдань професійної діяльності, тобто завдань, що потребують професійної експертизи в суміжних сферах. Однак здатність вирішувати комплексні проблеми і застосовувати свою професійну компетентність не тільки в вузькопрофесійній сфері, але й у вирішенні завдань, які можуть виникати в будь-якій сфері діяльності, соціально-економічних відносин і комунікацій, залежить певною мірою й від міждисциплінарної інтеграції в змісті професійно орієнтованої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – Спб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л.: ЛГУ, 1984. – 293с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М.: Акад. Проект, 2003. – 336 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер.. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 495 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
7. Титовец Т.Е. Содержание высшего образования как фактор профессионализма / Т.Е. Титовец. – Режим доступа // <https://sites.google.com/site/konfer/Home/2-sekcija/titovec>.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: «Логос», 1996. -320с.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. - М., 1995. - 584 с.
10. Kasher A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis / A. Kasher // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11, 2005. - № 1.- P. 67-98.

ШТЕПА О.С.,
доцент кафедри психології
Львівського національного
університету імені Івана Франка,
м. Львів

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано особливості психологічної ресурсності осіб зрілого віку. Наведено результати емпіричного дослідження компонент психологічного ресурсу осіб 20-79 років.

Ключові слова: дорослість, Я-концепція, психологічна ресурсність

В статье проанализированы особенности психологической ресурсности людей зрелого возраста. Представлены результаты эмпирического исследования компонент психологического ресурса людей 20-79 лет.

Ключевые слова: взрослость, Я-концепция, психологическая ресурсность

In article a represented results of analyst the particularly of a resource's personality of adult persons. In empirical is a ground the components of psychology resources of a person 20-79 ages.

Key words: adult, self-concept, resource's personality

Постановка проблеми
Психологічні особливості осіб дорослого віку дослідники аналізують, як правило, за напрямками особливості Я-концепції та конструктивність проживання нормативної кризи. Так, у період ранньої дорослості – 20–40 років (вікова періодизація за А. Реан [6, С.44–45]), що згідно з Е. Еріксоном супроводжується конфліктом «чуття інтимності–ізолюваність» (Е. Еріксон, за У. Крейн [3, С.375–376]), в особистості формується константне ядро Я-концепції, яке містить відкритість для досвіду, раціональність, персональну відповідаль-

ність, чуття власної гідності [6, С.95]. У цей віковий період формується тип життєвої спрямованості особистості, а саме: гедоністичний та егоїстичний, що характеризують особистість незрілу, або духовно-моральний, що свідчить про гармонійність особи [4, С.381–385]. На думку Б. Лівехуд [11, С.99], саме у 20–40 років людина отримує доступ до власних духовних сил, тобто може саморозвиватися.

У віці середньої дорослості (40–60 років) нормативна криза полягає у розв'язанні конфлікту «продуктивність – стагнація» (Е. Еріксон, за У. Крейн [3, С.376–377]). У цей віковий пе-

© Штепа О.С., 2012

ріод Я-концепція особистості характеризується формуванням концептуального ядра особистості, що відображає здатність особистості до особистісного самопроорокування щодо цілей та сенсу життя, позитивної або негативної самооцінки [6, С.186]. Після прожитої кризи середини життя, екзистенційної кризи для особистості важливо знайти нові шляхи та засоби самоактуалізування, щоб самостійно та відповідально розв'язувати духовні завдання, які пов'язані з професійним самореалізуванням та чуттям власної необхідності іншим [10, С.403].

У віці пізньої дорослості (60 років і далі) за конструктивного розв'язання конфлікту «цілісність его – відчай» (Е. Еріксон, за У. Крейн [3, С.377-378]), Я-концепції особистості характеризується конгруентністю [6, С.260]. У цьому віковому періоді життя людина може стати мудрою та цілісною, вона розуміє відносність цінностей та життєвих шляхів, є важливим збереження власного чуття гідності [10, С.412], уміє поважати себе та інших, тому характеризується духовною зрілістю [11, С.141].

Отже, у період дорослості в Я-концепції людини формується певна духовна константа, концепт, що зумовлює цілісність та просоціальність особистості навіть після екзистенційної кризи. Ми припустили, що таким концептом є психологічна ресурсність особистості.

Метою статті є презентування результатів емпіричного дослідження особливостей психологічної ресурсності осіб віку дорослості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми

Ініціативність, відповідальність, прагнення до сенсу – внутрішні сили, які необхідні для конструктивного додання кризи життя – В. Розенберг [7] називає ресурсами. С. Хобфолл називає ресурсами те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій [13]. Є. Рязанцева вважає, що внутрішнім екзистенцій-

ним ресурсом, який допомагає людині некризово долати складні життєві ситуації, є віра [9, С.223-224]. І. Рибкіним виокремлено рівні психологічних ресурсів особистості: вищий рівень, що характеризують самооцінка, самоактуалізація, ідентичність життєвий сенс, та базовий рівень – емоційна врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність та психологічна гнучкість [8, С.55-60]. На погляд Л. Завалкевич, ресурсність є показником мотивації «можливостей» [2, С.24].

У моделі SKORE (Symptoms, Causes, Outcomes, Resources, Effects) (відповідно симптоми, причини, результати, ресурси, ефекти) – структурній моделі психологічного аналізу проблем, яку розробили Р. Ділтс та М. Епштейн (за Ф. Майленовою [5, С. 13-16]), компонента ресурсів є чи не найважливішою. Автори переконані, що ресурсом є усе, що може призвести до відчуття людиною щастя, сили, впевненості, необхідних для розв'язання проблем. Водночас, вважаємо, що для ефективної консультативної роботи, психологічного забезпечення та супроводу особистості необхідно з'ясувати вікові особливості психологічних ресурсів.

Основний матеріал дослідження

За результатами проведеного нами дослідження [12] з'ясовано, що саморозвиток, особистісний потенціал та компетентність є складовими психологічного ресурсу особистості. Саморозвиток ми визначили як прагнення людини сформувати у себе певні властивості, за наявності яких, на її думку, вона зможе більш повно розкрити свій потенціал. Особистісний потенціал, на наш погляд, – це неактуалізовані психологічні можливості людини, що за її самоактуалізування виявляються як зв'язок обов'язку, віри та сенсу. Психологічні можливості розкриваються у здатності людини мати або бути, а їхнє реалізування зумовлює автентичність буття особистості. Ком-

петентність – це здатність особистості успішно розв'язувати проблемні ситуації, що зумовлене її здібностями, інтересом до діяльності та вмінням ефективно взаємодіяти з іншими. [12].

Компонентами психологічного ресурсу особистості є такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність. У структурі особистості головні компоненти психологічного ресурсу особистості утворюють «Я-екзистенційне» – конструкт, що відображає уявлення людини про себе, як про людину, яка прагне сенсу та здатна саморозвиватися [12].

Отримані дані надали змоги точніше та обґрунтованіше охарактеризувати поняття «психологічні ресурси» та «психологічна ресурсність» особистості. На наш погляд, психологічними ресурсами особистості є індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її прагненні до самовизначення.

Відповідно психологічна ресурсність особистості – це здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим. Характеристиками психологічної ресурсності є знання людиною власних психологічних ресурсів, вміння оновлювати та використовувати свої психологічні ресурси.

За результатами дослідження нами було складено опитувальник психологічної ресурсності особистості (методика пройшла відповідну перевірку надійності, що дало змогу використовувати її у якості діагностичного інструментарію), за допомогою якого було виокремлено особливості психологічної ресурсності осіб віку ранньої, середньої та пізньої дорослості.

У дослідженні взяли участь 355 осіб віком 20–79 років (студенти, аспіранти, лікарі, волонтери, вчителі, викладачі, приватні підприємці, вихователі, домогосподарки, пенсіонери), 65% дослід-

жуваних мали вищу освіту. Відповідно до мети дослідження, загальну групу досліджуваних було розділено за віковим критерієм, а саме: до першої групи зачислено осіб віку ранньої дорослості (20–40 років), до другої – осіб віку середньої дорослості (41–60 років), до третьої – осіб віку пізньої дорослості (від 61 року і старше).

Результати дослідження отримали обґрунтування за допомогою методів багатофакторного, регресійного та порівняльного аналізу, а також методу аналізу причин та ефектів.

За результатами багатофакторного аналізу з'ясовано, що у групі осіб 20–40 років психологічна ресурсність пояснюється шестифакторною моделлю. До першого фактора, який пояснює 35% дисперсії даних у групі, увійшли шкали власне ресурсності «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси», «уміння використовувати власні психологічні ресурси». До другого фактора, який пояснює 14% дисперсії даних у групі, увійшли шкали психологічних ресурсів «творчість», «робота над собою», «самореалізування у професії». За даними регресійного аналізу встановлено почерговість компонентів психологічної ресурсності, яка є такою: 1) уміння використовувати власні психологічні ресурси, 2) самореалізування у професії, 3) доброта до людей, 4) впевненість у собі, 5) робота над собою, 6) допомога іншим, 7) любов, 8) прагнення до мудрості, 9) творчість, 10) віра у добро. Аналіз причин та ефектів за Ішикава виявлено, що ефектом психологічної ресурсності осіб 20–40 років є творчість.

За результатами багатофакторного аналізу з'ясовано, що у групі осіб 41–60 років психологічна ресурсність пояснюється чотирифакторною моделлю. До першого фактора, який пояснює 39% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «допомога іншим», «творчість», «прагнення до мудрості», «самореалізування у професії». До другого фактора, який пояснює 15%

дисперсії даних у групі, увійшли шкали «любов» та «відповідальність». За даними регресійного аналізу встановлено почерговість компонентів психологічної ресурсності, яка є такою: 1) допомога іншим, 2) самореалізування у професії, 3) любов, 4) впевненість у собі, 5) віра у добро, 6) успіх, 7) робота над собою, 8) творчість. Аналіз причин та ефектів за Ішикава виявлено, що ефектом психологічної ресурсності осіб 41–60 років є любов.

За результатами багатофакторного аналізу з'ясовано, що у групі осіб 60 років і старше психологічна ресурсність пояснюється чотирифакторною моделлю. До першого фактора, який пояснює 37% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «доброта до інших», «допомога іншим», «віра у добро». До другого фактора, який пояснює 16% дисперсії даних у групі, увійшли шкали «успіх», «любов» та «відповідальність». За даними регресійного аналізу встановлено почерговість компонентів психологічної ресурсності, яка є такою: 1) віра у добро, 2) допомога іншим, 3) любов, 4) творчість, 5) впевненість у собі, 6) прагнення до мудрості, 7) робота над собою, 8) самореалізування у професії, 9) доброта до інших, 10) відповідальність, 11) успіх. Аналіз причин та ефектів за Ішикава виявлено, що ефектом психологічної ресурсності осіб старше 60 років є віра у добро.

Порівняльний аналіз дав змогу з'ясувати, що особи віком 40–60 років характеризуються вищим рівнем сформованості психологічних ресурсів «успіх», «любов», «віра у добро», «робота над собою», порівняно з особами віком 20–40 років. У осіб старше 60 років вище рівень сформованості психологічних ресурсів «любов» та «віра у добро», ніж у осіб 20–40 років.

Результати дослідження ми проінтерпретували у контексті психологічного супроводу та мотивування особистості.

Люди різного віку переконані, що їхнім головним ресурсом є впевне-

ність у собі, натомість результати дослідження стверджують, що головним психологічним ресурсом особистості є любов, що виявляється в умінні сприяти саморозвитку близької людини, підтримувати її у складних ситуаціях, співрадіти її успіхам, а також у відкритості до взаємин та життя. З віком для людини ресурси самореалізування у професії та успіх перестають бути значущими, водночас віра у добро та допомога іншим набувають більшої значущості.

Особи віку ранньої дорослості вбачають своє щастя головню у самореалізуванні у професії – задоволенні та успіху у самостійно обраній та цікавій роботі за покликанням, умінні скеровувати власні здібності та знання на користь суспільству. Їхнім шляхом вияву та оновлення психологічних ресурсів є творчість, що як психологічний ресурс означає здатність чинити по-своєму у ситуаціях, які потребують адаптації, відмову від типових життєвих сценаріїв. Відповідно ситуації стресу та кризи є найбільш критичними для осіб 20–40 років (класифікація критичних життєвих ситуацій за Ф. Василюком [1, С.4–18]), адже за неуспіху у професії вони можуть відчувати труднощі самоактуалізування. Тому їх необхідно навчати прийомам самоорганізування, а також у них необхідно актуалізовувати резервну мотивацію, щоб виявити й інші шляхи досягнення успіху, окрім творчості.

Особи віку середньої дорослості черпають духовну силу не тільки у самореалізуванні у професії, а й у можливості допомагати іншим (домінування цінностей співпраці й толерантності; уміння підтримувати та надихати, надавати впевненості у собі) та прагненні до мудрості (прагнення за допомогою знань побудувати свою картину світу та стати більш освіченим, зрозуміти сенс через прагнення до істини). Любов та відповідальність як психологічні ресурси дають їм змогу бути щасливими у сім'ї. Їхнім шляхом вияву та оновлення психоло-

гічних ресурсів є успіх, що як психологічний ресурс означає здатність організовувати ситуації, що сприятимуть найбільш повному саморозкриттю. Для них найкритичнішими є ситуації конфлікту та кризи, оскільки неприйняття іншими їхньої допомоги, відповідальності та порад, вони можуть болісно сприйняти як натяк на те, що вони непотрібні. Тому через актуалізування ресурсу прагнення до мудрості їм слід обґрунтувати важливість саморозвитку, адже людина, яка є цікавою для себе, є авторитетною і для інших.

Особи віку пізньої дорослості вбачають можливість долати проблеми та бути щасливими у ресурсах віри у добро (переконаність у наявності справедливості та уміння бути милосердним, віра у Бога та уміння сподіватися; відсутність відчаю та амбівалентності у сприйманні життя, себе та людей, а також уміння співстраждати, розділяти та зменшувати горе близьких людей), допомоги іншим і любові. Їхнім шляхом вияву та оновлення психологічних ресурсів є віра у добро. Відповідно для осіб після 60 років найкритичнішими є ситуації фрустрації та конфлікту. Тому важливо допомогти їм вийти з стану демотивованості шляхом актуалізування резервної мотивації та ресурсів віри у добро й любові. Людям віку мудрості важливо відчувати толерантність та повагу до себе,

тоді вони можуть бути конгруентними.

Отже, у період зрілості людини її психологічна ресурсність трансформується від значущості самореалізування у професії до цінності віри у добро.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Відповідно психологічна ресурсність особистості – це здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим. Психологічна ресурсність осіб ранньої дорослості характеризується здатністю до творчого самореалізування у професії, осіб середньої дорослості – здатністю відповідати за інших та допомагати їм, осіб пізньої дорослості – здатністю підтримувати інших власною вірою у добро.

З'ясування вікових особливостей психологічної ресурсності особистості є важливим для консультативної роботи психолога, саморозвитку особистості. Психологічна ресурсність особистості, на наш погляд, є вектором зрілості та принципом інтегративної психології. Науковий інтерес можуть становити подальші розвідки щодо гендерних особливостей психологічної ресурсності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк Ф. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200с.
2. Завалкевич Л. Е. Развитие психологической гибкости как фактор эффективности менеджерской деятельности / Л. Завалкевич // Практична психологія та соціальна робота. – №1. – 2004. – С. 15-29.
3. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн [пер. с англ.]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Кулагина, В. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 464с.
5. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М.: «КСП+», 2002. – 416с.

6. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть [под ред. А. Реана]. – М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384с.
7. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // *Psychologies*. – №72. – 2012. – С.124.
8. Рыбкин И. В. Коучинг Социального Успеха / И. Рыбкин. – М. : Изд-во "Институт общегуманитарных исследований", 2005. – 224с.
9. Рязанцева Е. Ю. Вера как экзистенциальный ресурс личности в преодолении кризиса / Е. Рязанцева // *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості* / [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – Київ, 2011. – Том 11. – Вип. 4. – Ч.2. – С. 218-225.
10. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460с.
11. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / О. Хухлаева. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2002. – 208с.
12. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості / О. Штепа // *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості* / [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – Київ, 2011. – Том 11. – Вип. 4. – Ч.2. – С. 335-361.
13. McPadden K. S. Hobfoll COR-theory / К. McPadden // <Доступно з <http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php> [дата відвідування 25.11.2011].

ЯВОРСЬКА О.В.,
асистент кафедри загальної
психології, Таврійський
Національний університет
ім. Вернадського, м. Сімферополь

ТИПИ МОТИВАЦІЇ РОЗЛУЧЕННЯ У ЖІНОК

Досліджено типи мотивації розлучення у жінок. В дослідженні прийняли участь 240 жінок, розлучених 2-3 роки. Розведено поняття «мотивування» (як усвідомлюваних причин розлучення) і «мотивів» (як емоційно коннотованих причин розлучення). Для того, щоб дослідити усвідомлювані мотивування розлучення був складений список мотивів, що включає найбільш поширені, описані в соціологічних і психологічних дослідженнях. Показані значущі відмінності між мотивами і мотивуваннями розлучення. Виділено 4 типи мотивації розлучення: 1) «Порушення міжособистісної комунікації», 2) «Пошук винуватого», 3) «Зовнішні причини»; 4) «Ідеалізація шлюбу».

Ключові слова: жінки, розлучення, мотиви розлучення, мотивація розлучення, коннотація, причини розлучення.

Исследованы типы мотивации развода у женщин. В исследовании приняли участие 240 женщин, состоящих в разводе от 2-х до 3-х лет. Разведены понятия «мотивировка» (как осознаваемая причина развода) и «мотив» (как эмоционально коннотированная причина развода). Для того, чтобы исследовать осознаваемые мотивировки развода был составлен список мотивов, включающий наиболее распространенные, описанные в социологических и психологических исследованиях. Показаны значимые различия между мотивами и мотивировками развода. Выделены 4 типа мотивации развода: 1) «Нарушение межличностной коммуникации»; 2) «Поиск виноватого»; 3) «Внешние причины»; 4) «Идеализация брака».

Ключевые слова: женщины, развод, мотивы развода, мотивация развода, коннотация, причины развода.

*Yavorskaya E. V. Types of motivation of divorce among women
Investigated types of motivation of divorce for women. The study
involved 240 women who are divorced from 2 to 3 years. Diluted the
concept of rationale (as perceived causes of divorce) and motives (such*

© Яворская Е.В., 2012

as emotional connotated causes of divorce). In order to investigate the perceived rationale of the divorce was a list of motives, including the most commonly described in the sociological and psychological studies. It has shown significant differences between the motives and motivations of divorce. Identified four types of motivation divorce: 1) "Violation of interpersonal communication", and 2) "Search for the guilty", 3) 'External causes', 4) "The idealization of marriage."

Key words: women, divorce, divorce reasons, motivation, divorce, connotation, the reasons for divorce.

Актуальность. Кризис института семьи является одной из важных социальных проблем украинского общества. Развод является своеобразной кульминацией разрушительных тенденций в супружеских отношениях [1], и, зачастую, представляется единственным возможным способом решения семейных проблем. Адекватная психологическая помощь семьям, переживающим кризис, а также добрачное консультирование должно основываться на четком представлении о причинах и факторах, приводящих к распаду брачного союза.

В то же время мотивация развода является одним из не до конца изученных аспектов развода. В литературе предложен целый ряд классификаций мотивов развода [1-4]. Существенные отличия между классификациями, по-видимому, связаны с особенностями организации исследования, психологического подхода к проблеме и т.п. Кроме того, необозначенным остается сам предмет исследования, т.к. мотивы могут пониматься и как осознаваемые супругами причины развода, и как реально существующие причины развода и как общепопуляционные факторы развода.

Постановка проблемы. Для того, чтобы преодолеть описанное ограничение представляется необходимым разделить понятия «мотив», как реально действующей причины развода, и «мотивировка» как осознаваемая супругами причина развода.

Мотивировка развода обуславливается целым рядом факторов, такими, как личностные особенности, социоэкономи-

ческий статус, возраст, стаж брака и т.п. Мотивировки могут принимать форму нарративов. Нарративы, представляющие собой обоснованную интерпретацию распада семьи с субъективной жизненной позиции, выполняют адаптивную, защитную функцию, помогая женщине пережить развод и сохранить собственное «социальное лицо». По-видимому, мотивировка может быть неконнотированна, не наполнена реальными эмоциями, и функционировать только на уровне когнитивной конструкции.

Цель работы: выявить типы мотивации развода у женщин.

Описание выборки испытуемых. В исследовании приняли участие 240 женщин в возрасте 27-32 лет, состоящие в разводе от 2 до 3 лет (стаж брака 4-6 лет) и не состоящие в повторном браке. В исследовании не принимали участие женщины, причиной развода у которых была субстанциональная аддикция одного из супругов (алкоголизм, наркомания), содержание в местах заключения одного из супругов, серьезная физическая или психическая болезнь одного из супругов или ребенка, физическое насилие со стороны одного из супругов. Подобное ограничение было введено в связи с тем, что перечисленные причины развода подразумевают действие специфических психологических механизмов [5, 6 и др.], учет которых не планировался в нашем исследовании.

Методы исследования. Для того, чтобы исследовать осознаваемые мотивировки развода нами был составлен список мотивов, включающий наиболее

распространенные, описанные в социологических и психологических исследованиях [1-4]. Этот список был дополнен мотивами, характеризующими особенности межличностной коммуникации супругов. Таким образом, список оцениваемых мотивировок составили: финансовые проблемы, бытовые проблемы, нерешенность квартирного вопроса, вмешательство в супружеские отношения родственников, измена мужа, сексуальная несовместимость, отсутствие психологического понимания, отсутствие психологической поддержки, психологическое насилие (унижение, обиды, угрозы, ограничение свободы выбора и т.п.).

На основании выбора мотивировки был составлен рейтинг мотивировок развода (осознаваемых мотивов развода). Женщины могли выбирать более одной мотивировки. 8% женщин указали на другие мотивировки развода, которые не вошли в предполагаемый список, такие как смена места жительства, повышение по службе мужа/жены, пагубное влияние друзей мужа, новая любовь и т.п. Так как указанные мотивировки были единичными, они не были включены в список.

Для того, чтобы выявить эмоциональную наполненность мотивов развода наиболее адекватным способом анализа является исследование психосемантической структуры мотива, а именно связи того или иного мотива с эмоциональными коннотатами, такими как радость, гнев, страх.

Для анализа психосемантической нагруженности мотивов развода использовался метод семантического дифференциала, с помощью которого оценивались мотивы развода, а также следующие коннотаты: радость, гнев, страх. Затем были получены корреляционные связи между мотивами и эмоциями, которые интерпретировались как психосемантическая близость между указанными конструктами. Оказалось, что мотивы развода имеют различную личностную значимость для женщин. Личностная значимость определялась как семантическая близость с коннотатами. Оказалось, что личностно значимый мотив имеет психосемантическую связь со всеми тремя коннотатами – положительную со страхом и гневом и отрицательную с радостью. Следует отме-

тить, что подобная процедура определения психосемантической структуры мотивов использовалась в работе Кочаряна А. С., Фроловой Е. В. [7] для выявления психосемантического значения учебной мотивации. Уровень значимости мотивов определялся количеством значимых корреляционных связей с коннотатами. Авторы выделяли I уровень личностной значимости (связь со всеми тремя эмоциями), II уровень (связь с двумя эмоциями) и III уровень (связь с одной эмоцией). В нашем исследовании все значимые мотивы имеют I уровень личностной значимости, что связано с большой значимостью и ответственностью принятия решения о разводе. В данном случае принятие решения о разводе может быть рассмотрено как «личностно значимый выбор», который оценивается самим человеком как особо значимый и важный существенно влияет на его дальнейшую жизнь [8].

Результаты исследования. На основании результатов психосемантического анализа мотивов развода был построен рейтинг личностной значимости мотивов. Сравнительный анализ частоты встречаемости осознаваемых мотивировок и мотивов развода представлен в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, существуют значимые различия между осознаваемыми женщинами и личностно значимыми для них мотивами развода. Личностно значимыми являются мотивы, связанные с нарушением межличностного взаимодействия, в то время как мотивировки в большей степени касаются внешних обстоятельств. Из первых трех мест в рейтинге мотивировок только отсутствие психологического понимания является межличностным фактором, в то время как бытовые и финансовые проблемы могут быть рассмотрены как внешние. В рейтинге личностно значимых мотивов лидируют три, описывающих собственно проблемы межличностного взаимодействия в паре (отсутствие психологической поддержки, психологическое насилие, отсутствие психологического понимания).

Фактически, каузальная атрибуция женщинами развода значительно отличается от реальных причин развода и, вероятно, мож-

Таблица 1. Сравнительный анализ частоты встречаемости рейтингов мотивировок и личностно значимых мотивов развода

Мотив	Частота встречаемости мотивировок (процент женщин, ранг)	Частота встречаемости личностно значимых мотивов (процент женщин, ранг)	Коэффициент углового преобразования Фишера
Бытовые проблемы	52,08% (1)	43,75% (4)	1,829 *
Отсутствие психологического понимания	32,08% (2)	57,92% (3)	5,74**
Финансовые проблемы	29,2% (3)	40% (5)	2,487**
Отсутствие психологической поддержки	27,9% (4)	62,1% (1)	7,69**
Психологическое насилие	25% (5)	62,1 % (2)	8,413**
Вмешательство в супружеские отношения родственников	21,2% (6)	31,7% (7)	2,596**
Сексуальная несовместимость	20% (7)	35% (6)	3,714**
Нерешенность квартирного вопроса	15% (8)	27,1% (9)	3,286**
Измена мужа	12,1% (9)	30% (8)	4,908**

Прим. *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.

но говорить о том, что внешние события становятся поводом для решения внутренних межличностных проблем супружеской пары. Вместе с тем, осознание внешних событий как причины развода может выступать защитным механизмом, обеспечивающим определенную личностную и социальную адаптацию женщину. Важную роль в данном случае может играть феномен «социальной желательности». Определение причины развода как «быт заел», «муж денег в дом не приносил» является

стандартным и принятым в обществе, а описание причины как: «пусто в семье, нет близости», может вызвать неодобрение и непонимание со стороны окружающих. Кроме того, подмена мотивов может происходить из-за того, что истинные причины ощущаются как болезненные, неприятные, травматичные, например: «у меня не получается строить близкие отношения с мужчинами», «меня никто не может любить по-настоящему». В этом случае стандартное определение «мы разные люди» явля-

ется более приемлемым, не вызывающими негативных переживаний.

С другой стороны, подмена истинных причин развода внешними может быть свидетельством внутриличностного конфликта и осложнять адаптацию после развода. Так, по данным P. R. Amato и D. Prevetti [2], люди которые ищут причину развода во внешних факторах хуже адаптируются после развода, чем те, кто находит причину в проблемах взаимоотношений.

Следует отметить, что кроме того, что мотивы, связанные с межличностным взаимодействием, оказались наиболее значимыми мотивами развода, было определено, что процент женщин, для которых тот или иной мотив является личностно значимым статистически выше, чем процент женщин сознательно указывающих на ту или иную мотивировку развода.

Так, в рейтинге личностно значимых мотивов наивысшее место занимает мотив, эмоционально важный для 62,1 % женщин и низшее место – для 27,1 % женщин. В то же время, в рейтинге осознаваемых мотивировок развода 1 –е место занимает мотив, выбранный 52,08 % женщин, 9-е – всего 12,1 % женщин. Таким образом, можно говорить о том, что женщины, состоящие в разводе, осознанно или неосознанно снижают эмоциональную значимость причин развода. Механизм подобного «эмоционального обеднения» переживания развода выявлен впервые и требует дальнейшего уточнения. Вероятно, это связано с когнитивными адаптационными процессами, которые предполагают обесценивание прошедшего брака в пользу настоящего и будущего жизненного периода.

На основании того, что в ходе ис-

Таблица 2. Психосемантическая структура мотивов развода у женщин

1. Нарушение межличностной коммуникации	2. Поиск виноватого	3. Внешние причины	4. Идеализация брака
Отсутствие психологическое поддержки (0,878) Психологическое насилие (0,654) Отсутствие психологического понимания (0,603) Бытовые проблемы (0,572) Финансовые трудности (- 0,651) Измена мужа (-0,415)	Отсутствие психологической поддержки (0,932) Бытовые проблемы (0,821) Финансовые проблемы (0,468) Вмешательство в супружеские отношения родственников (0,522) Сексуальная несовместимость (0,564)	Бытовые проблемы (0,745) Финансовые проблемы (0,652) Вмешательство в супружеские отношения родственников (0,444) Нерешенность квартирного вопроса (0,655)	Отсутствие психологической поддержки (-0,572) Психологическое насилие (-0,693) Вмешательство в супружеские отношения родственников (0,512) Сексуальная несовместимость (-0,691)

следования были выявлены различия индивидуальных корреляционных матриц мотивов развода у женщин, мы предположили наличие определенной структуры мотивации развода у женщин. Для того, чтобы определить особенности структуры мотивации была проведена факторизация пространства признаков, в которое вошли показатели личностной значимости тех или иных мотивов развода. Результаты факторизации представлены в таблице 2. В таблицу вошли переменные, несущие значимую нагрузку по фактору ($>0,4$).

Как видно из таблицы 2, психосемантическая структура мотивов развода у женщин представлена факторами, которые могут быть рассмотрены как типы мотивации развода. Первый фактор, «Нарушение межличностной коммуникации» составили мотивы, связанные с нарушениями межличностной коммуникации супружеской пары (отсутствие психологической поддержки, психологическое насилие, отсутствие психологического понимания), а также бытовые трудности. С отрицательным знаком в 1-й фактор вошли измена мужа и сексуальная несовместимость. Таким образом, женщины, мотивирующие развод по данному типу, связывают собственный развод с нарушениями взаимоотношений с мужем, которые ухудшают качество совместной жизни (быт). При этом финансовые трудности и измена мужа для этих женщин не являются значимыми мотивами для развода. Возможно, отсутствие личностной значимости измены мужа свидетельствует о том, что женщина больше не испытывает к нему эмоциональной привязанности, «чувства остыли». Отсутствие значимости финансовых трудностей как мотива развода тоже может быть понято в контексте обесценивания мужа, с которым уже не связывается собственное финансовое благополучие.

Второй фактор, названный нами как «Поиск виноватого» составили целый ряд личностно-значимых мотивов: отсутствие психологической поддержки, бытовые проблемы, финансовые проблемы, вмешательство в супружеские отношения родственников, сексуальная несовместимость. Фактически, для такого типа мо-

тивации развода характерно понимание брачных отношений как полностью неудавшихся. Выбор большого количества разнообразных причин развода означает эмоциональную включенность женщины в ситуацию развода, которая проявляется в поиске «виноватого» в крахе семейной жизни. Можно предположить наличие у женщины чувства обиды по отношению к мужу.

Третий фактор, обозначенный нами как «Внешние причины» составили такие мотивы как бытовые проблемы, финансовые проблемы, вмешательство в супружеские отношения родственников, нерешенность квартирного вопроса. В данный фактор не вошел ни один мотив, характеризующий межличностные отношения. Как видно, при этом типе мотивации развода эмоциональное восприятие причин развода смещено в сторону внешних факторов. Видимо, негатив из межличностных взаимодействий переносится на внешние обстоятельства. В данном случае можно предположить задействование механизмов психологических защит, таких как перенос, вытеснение, отрицание и т.п.

В четвертый фактор, «Идеализация брака» с положительным знаком вошел только мотив «вмешательство родственников в супружеские отношения». Такие мотивы как отсутствие психологической поддержки, психологическое насилие и сексуальная несовместимость вошли в фактор с отрицательным значением. Такая структура фактора интерпретируется как идеализация брака. Женщины, мотивирующие развод по данному типу, считают свои супружеские отношения хорошими, обвиняя в крахе семьи внешнюю причину, вмешательство родственников в супружеские отношения. Возможным вариантом интерпретации данного фактора может быть и самообвинения женщины в крахе семейной жизни. Можно предположить, что у женщин, мотивирующих развод по типу «Идеализация брака», социальная адаптация после развода является затрудненной.

Выводы:

1. Существуют значимые различия в выборе мотивировок и личностно значимых

мотивов розвода у розведених жінок. Во-перших, найбільше часто зустрічаються особисто значимі мотиви пов'язані з порушеннями міжособистісного взаємодія в шлюбній парі, в той час як мотивовки в більшій частині визначаються зовнішніми подіями. Во-других, відсоток жінок оцінюють мотиви в якості особисто значимих вище, ніж вибирають ці ж мотиви в якості мотивовок розвода.

2. Виділені 4 типи мотивації розвода:

1. «Порушення міжособистісної комунікації». Жінки, мотивують розвод по даному типу, пов'язують особистий розвод з порушеннями взаємостосунків з чоловіком, які погіршують якість спільного життя (життя);
2. «Пошук винуватого». Для такого типу мотивації розвода характерно розуміння шлюбних стосунків

як повністю невдалим. Вибір великої кількості різних причин розвода означає емоційну включеність жінки в ситуацію розводу, яка проявляється в пошуку «винуватого» в краху шлюбного життя.

3. «Зовнішні причини». Емоційне сприйняття причин розводу зміщено в бік зовнішніх факторів. Видно, негатив з міжособистісних взаємодій переноситься на зовнішні обставини;
4. «Ідеалізація шлюбу». Жінки, мотивують розвод по даному типу, вважають свої шлюбні стосунки хорошими, звинувачуючи в краху шлюбного життя зовнішню причину - втручання родичів в шлюбні стосунки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография./Татьяна Владимировна Андреева – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Amato P. R. People's Reasons for Divorcing: Gender, Social Class, the Life Course, and Adjustment/ Amato P. R., Prevetti D. //JOURNAL OF FAMILY ISSUES - Vol. 24 No. 5. - July 2003. – P. 602-626.
3. Гаврилишин Н.М. Причини розлучень в Україні та їх соціально-психологічні наслідки/ Гаврилишин Н.М., Балахтар В.В.//Доступ до електронного ресурсу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Psihologia/12_83375.doc.htm
4. Названы главные причины разводов. Доступ до електронного ресурсу: <http://www.rbc.ua/rus/digests/show/nazvany-glavnye-prichiny-razvodov-13072011115200>
5. Абрамова М.В. Психологическое сопровождение семей больных шизофренией юношеского возраста/Абрамова М.В. [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 6(14). URL: <http://psystudy.0421000116/0059>.
6. Conner K.R. Domestic violence, separation, and suicide in young men with early onset alcoholism: Reanalyses of Murphy's data / Conner K.R., Duberstein P.R.; Conwell Y. - SUICIDE AND LIFE-THREATENING BEHAVIOR 2000, Volume: 30 Issue: 4 - P: 354-359
7. Кочарян, О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. – 40 с.
8. Филоник М.С. К обоснованию понятия «лично значимый выбор»/ Филоник М.С. // Психологическая наука и образование. - 2009. №5. – С. 117-124

4.

**ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ
ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА
І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ
ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ**

ВОВКОЧИН Л.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної
педагогіки і психології,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси

ТЕСЛЯ Р.В.,

аспірант кафедри загальної
педагогіки і психології,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
методист ЧОПОПП,
м. Черкаси

ФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

У статті йдеться про необхідність і можливості формування нової української ментальності як основи громадянськості особистості у системі сучасного українського виховання.

Ключові слова: українська ментальність, громадянське виховання, національна ідея.

В статье речь идет о необходимости и возможностях формирования новой украинской ментальности как основы гражданственности личности в украинской системе воспитания.

Ключевые слова: украинская ментальность, гражданское воспитание, национальная идея.

In the article it goes about the necessity and possibility of formation of Ukrainian mentality as the base of the civil personality.

Key words: civil upbringing, Ukrainian mentality, national idea.

Мета громадянського виховання – утверджувати в житті неминущі, вічні загальнолюдські цінності творчої праці, взаємної підтримки людей різних національностей, дієву дружбу народів, самобутність і суверенність кожної нації, пріоритет прав особистості, верховенство турбот про підрос-таюче покоління – майбутнє нації.

Завданням статті є розкрити характер і особливості української ментальності як зумовлюючої форми етногенетичного та соціокультурного буття народу в історичному аспекті з метою актуалізації якісно позитивних національних рис українців у системі сучасного українського виховання.

Проблему визначення феномену ментальності та ментальних рис у своїх працях порушують В. Андрущенко, В. Антонович, В. Бачинський, Ю. Білодід, В. Євтух, В. Іванишин, О. Кульчицький, І. Кон, О. Куць, Л. Солонько, Г. Швєбс, О. Шпенглер та ін. Ця проблематика була й у полі зору наукових зацікавлень видатного вченого-історика М. Драгоманова, на півстоліття раніше від французьких дослідників Л. Февра та М. Блока, що у 20-х рр. XX століття почали розробку теорії ментальності [5]. Проте М. Драгоманов не оперував терміном «ментальність», вживаючи замість нього словосполучення «народний світогляд», «риси національного характеру» тощо, вироблені попередньою фундацією українських учених (М. Костомаров, П. Куліш, М. Максимович та ін.).

З огляду на сучасне національне відродження України, яке включає в себе відтворення й осмислення історичної пам'яті народу, активізується пошук нових загальнотеоретичних та методологічних парадигм. Потрібні критерії, які б дозволили виявити специфічні особливості національної ментальності та напрями розвитку української духовності. Одним із таких критеріїв є національна ідея, яка б відповідала ментальності наро-

ду в цілому. Дійсність вимагає пошуку шляхів перетворення національної ідеї на формоутворюючу силу з умовою відповідності особливостям власної ментальності та орієнтації на властиві їй цінності. В цьому контексті особливо актуальною стає потреба у визначенні української ментальності через її екзистенційну сутність та амбівалентний характер. Такий підхід дає змогу ідентифікувати українську ментальність і розглянути можливі її флуктуації в сучасних умовах з найбільшою достовірністю. Зважаючи на складність, багатогранність значення української ментальності у відродженні національної духовності, виникає потреба у виявленні її культуротворчих та виховуючих параметрів.

Головними цінностями системи українського виховання мають стати не емоціоналізм, індивідуалізм, анархічність (риса, які приписуються ментальності українців), а справедливість, чесність, усвідомлення власної та громадянської гідності, дисциплінованість, відданість своїй справі, відповідальність, – страшний дефіцит яких більш ніж очевидний у сучасному суспільстві.

Національне відродження – це передусім відродження духовне, реалізація національної ідеї, де національна ідея – засвідчена культурою спільності цінність ментальності, здатної забезпечити розв'язання унікальної, саме на нього покладеної історичної проблеми за умовою відповідності національної ідеї ментальності;

- перспективним вважається осмислення ідеї України в дусі світоглядної толерантності, бо саме її розвиток дає Україні шанс увійти у постіндустріальну епоху в ролі засновника нової моралі всеєдності та ідеології різних культур. Виходячи з історичного контексту, модерна «філософія життя» на шляху духовного відродження повинна базуватися на толерантності як реалізації гуманістичного світогляду українців – передумови соборності і ціннісної основи формування «пла-

нетарної» свідомості та вважається культуротворчим чинником на шляху сучасного відродження національної духовності.

Завданням педагогічної громадськості є позбавлення підростаючого покоління комплексів меншовартості і неповноцінності; потрібно зруйнувати в свідомості молоді стереотипи про відсталість і провінційність українців, а натомість формувати високе почуття громадянської гідності і любові до своєї батьківщини. Українські педагоги повинні бути психологічно грамотними, щоб коригувати негативні риси, притаманні українській ментальності.

Менталітет (людини, суспільства, народу) – це душа, специфічне інформаційно-енергетичне поле, що охоплює емоційний, інтелектуальний та духовний рівні життєдіяльності розгорнутої соціальної системи. Природне і культурне, раціональне (інтелектуальне) і підсвідоме (інтуїтивне), індивідуальне і суспільне – все це «перетинається» та постійно взаємодіє на рівні менталітету і здобуває кінцеву змістовну складову на вищих – духовному, моральному та релігійному рівнях.

Характерно, що менталітет – це не пасивний об'єкт, своєрідний еквівалент сумарної дії всіх названих чинників. Він сам є трансформуючим фактором суспільного розвитку, надзвичайно важливим і дієвим, і в той же час малопомітним, оскільки імпульси, які ним транслуються етносу чи окремій людині, йдуть з історії минулого. І тут не може бути нічого дивного, оскільки вони – ці імпульси – генеруються архетипом нації, який належить «тонкому світу», що характеризується для нас поки ще незрозумілими просторово-часовими характеристиками.

Учені Інституту філософії та соціології НАН України в своїх численних наукових дослідженнях довели, що весь уклад життєдіяльності українців (праця, традиції, культура, мова і ментальність) детерміновані природними кліматичними умовами та

сільськогосподарським календарем. Закодовані на рівні архетипу «Україна», закріплені в традиціях та мові, ці чинники крізь століття генерують свої імпульси, зумовлюючи такі риси українського національного характеру, як тонке відчуття гармонії, виважений підхід до вирішення складних справ, працьовитість, відсутність агресії, ліричне сприйняття життя, м'який гумор, відчуття господаря та певний індивідуалізм (дещо завищена самооцінка, хвалюватість, пасивність в громадських справах) [7].

Позитивні риси українського національного характеру суттєво деформуються під час реалізації нашим етносом своєї всесвітньо-історичної місії, як буфера між двома типами цивілізацій – західної, європейської та східної, мусульманської. На нашому ментальному рівні це зумовило постійну гіперболізацію зовнішніх чинників, постійне прагнення покласти на них провину за свої численні біди. Тривала відсутність в українського народу власної держави відбилася в національній підсвідомості, як стан людини, що є фактичним власником землі, але через дію зовнішніх, ворожих сил, не може бути її вільним господарем. Саме з цього коріння проростають примирення з негативними явищами, терплячість, зайва сором'язливість, прагнення уникнути особистої відповідальності за стан спільних громадських справ.

Розробникам системи сучасного громадянського виховання слід врахувати такі характеристичні риси ментальності українців, як:

інтравертність вищих психічних функцій, що проявляються у зосередженості особи на проблемах і фактах внутрішнього, особистого світу;

кордоцентричність, яка проявляється у сентиментальності, чутиливості, схильності до замилювання фольклором і яскравій обрядовості;

перевага емоційності почуттів над інтелектом і волею;

анархічний індивідуалізм, який

проявляється в різних формах прагнення до особистої свободи без необхідного прагнення до державності та у відсутності дисципліни й організованості [2, с.125].

Український характер схильний ще й до анархізму. Досить сказати, що в історії жодного народу не було такого грандіозного анархічного руху, як махновщина. І як всяка крайність порівняно легко переходить у свою протилежність, анархізм українців надовго змінюється покірливістю та пасивністю. Є негативізм і в українському індивідуалізмі. З цим пов'язано багато прикрого і трагічного у нашій історії: відчуження від спільноти, нехтування ідеєю беззастережного служіння спільній справі, Вітчизні, байдужість до інтересів держави, егоїзм, заздрість, недоброзичливість.

Б. Грінченко слушно зауважував: «Наше українське невміння єднатися, солідаризуватися давно вже відоме. У нас що не город, то й партія, і вже чи зробила, чи не зробила що та «партія», а вже кілька певно перемінила і в кожний час існування свого завжди клопочеться про нові зміни» [3, с. 15].

Велика кількість негативних рис менталітету українців, на наше переконання, все ж є не природними задатками, а такими, що формувалися під впливом чужорідних впливів, ідеологічних догм, принесених ззовні.

Перебування українських земель у складі Російської, Австро-Угорської імперій, Речі Посполитої, Румунії, Чехословаччини наклали досить помітний відбиток на культуру, традиції та побут українців. Саме цей чинник є основною причиною такої негативної риси українського менталітету, як відсутність почуття національної єдності. На думку фахівців, для жителів Західної України більш характерні такі риси, як працелюбність, індивідуалізм, вміння господарювати, повага до власності, консерватизм до обумовлених часом змін національно-етнічних цінностей, а також активні прояви національних почуттів, патріотизму, ре-

лігійності. Щодо населення Центральної, Східної та Південної України, то, як відомо, для них головним було не національне, а соціальне визволення. Тому провідними рисами менталітету в цих регіонах стали колективізм, поєднаний з анархізмом, звичка до важкої фізичної праці, яка має обов'язково дати покращення матеріального становища.

Таким чином, є всі підстави говорити не тільки про особливості українського менталітету в цілому, але й про його особливості в різних регіонах України.

Цілеспрямований, багатовіковий тиск на українську еліту, її скероване нищення в періоди розбрату та бездержавності призвели до консерватизму українського менталітету, як захисту здобутих національних цінностей від зовнішніх впливів, і в той же час постійно відновлювали нездоровий скепсис населення стосовно власної еліти як продажного та аморального прошарку суспільства.

Адже досить довгий час система освіти, використовуючи майстерні технології масової пропаганди, була спрямована на завуальоване приниження гідності неросіян і створення ілюзії величчя російської нації. Тобто через низку чітко продуманих механізмів заохочувався перехід «молодших сестер»-республік в російське мовно-лінгвістичне і культурне поле.

Зокрема в Україні створювалися стереотипи провінційної відсталості і несучасності української культури, відсуюючи її в архайчне село, натомість русифікуючи сучасне місто. В освітніх закладах прославлялась російська мова, російська історія, культура і наука. Наслідком такої політики став глибоко вкорінений в свідомість українців комплекс національної неповноцінності, відсутність громадянськості.

У розпалі урбанізації ліберальна хрущовська реформа створила такі умови, що батьки мали право вибирати мову навчання для своїх дітей, тобто могли відмовитися від навчан-

ня українською мовою. Вони вважали, оскільки російська мова в усіх сферах домінує, то для майбутньої кар'єри дітей буде краще, якщо вони отримають освіту цією мовою. У кінематографії, яка на той час була найпопулярнішим видом мистецтва, створювалися негативні або ж кумедні образи українців як відсталих селяків. Для української теми в культурі відводилися лише гумористично-фольклорна, страдницька чи колгоспно-хліборобська теми.

Багато представників мистецького середовища та творчої інтелігенції: письменників, художників, учених – змушені були служити цим ідеям. Проте вільна природа митців активно протидіяла цьому, вона підносила їх над «актуальною» ідеологією, вела до глибинного осмислення вічних людських проблем у тісному взаємозв'язку з національними.

Високу місію мистецтва, яка підносить людство на незрівнянно вищий щабель, справжні митці-громадяни

сповідують у своїх творах. А ми, педагоги-вихователі, вбачаємо у них невичерпні джерела розумового, духовно-морального, трудового, естетичного й фізичного виховання молоді.

У символах, ідеях, у самій художній мові творів мистецтва «відчутні глибинні народні джерела, відлунює героїчний народний епос, національна духовність і ментальність» [4, с. 40].

Отже, чітке визначення та нормативне закріплення спочатку на рівні провідних громадсько-політичних сил, науково-педагогічної громадськості, а потім і на рівні держави української національної ідеї, ініціювання консолідації етносу навколо цієї ідеї значно прискорять соціальні процеси та виведуть їх на рівень виконання Україною своєї всесвітньо-історичної місії. А це можливо на рівні логічного усвідомлення спочатку на рівні національної еліти, а потім і всього народу, архетипу «Україна».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бельє А. І. *Перо письменника і пензель художника. Бароко, романтизм і модернізм в українській культурі* / А. І. Бельє. – Черкаси: Вертикаль, 2007. – 256 с.
2. Бичко І. *Українська національна ідея та шляхи її реалізації у процесі гуманітаризації вищої школи* // *Куди йдемо?: Матеріали наук.-практ. конференції* / За ред. М. І. Михальченко, Б. І. Корольова. – К., 1993. – С. 12–129.
3. Грінченко Б. *Тяжким шляхом* / Б. Грінченко. – К., 1912. – 112 с. – С. 15–16.
4. Дончик В. *Коли народу боляче...* // *Урок української*. – 2001. – № 4. – С. 40–43.
5. Драгоманов М. П. *Листи на Наддніпрянську Україну (1892-1893)* // Б. Грінченко – М. Драгоманов: *Діалоги про українську національну справу*. – К., 1994. – Вип. 1.
6. Карп'юк Л. *Основні підходи до розуміння менталітету сучасними вченими* / Л. Карп'юк // *Народна творчість та етнографія*. – 2004. – № 6. – С. 76–83.
7. *Проблеми теорії ментальності: проект «Наукова книга»* / НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. – К.: Наукова думка, 2006. – 405 с.

ІСАЄНКО С.А.,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов,
Державний економіко-
технологічний університет
транспорту

ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри романських
мов Київського національного
лінгвістичного університету

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЯХ ЗАХОДУ ТА СХОДУ

У статті зроблена спроба прослідкувати еволюцію виховного ідеалу підростаючого покоління, методів виховання на основі аналізу, синтезу й узагальнення літературної та наукової спадщини зарубіжних філософів, педагогів.

Ключові слова: виховання, культура поведінки, підростаюче покоління.

В статье сделана попытка раскрыть эволюцию воспитательного идеала подрастающего поколения, методов воспитания на основе анализа, синтеза и обобщения литературного, а также научного наследия зарубежных философов, педагогов.

Ключевые слова: воспитание, культура поведения, подрастающее поколение.

The article deals with the evolution of the educating ideal of young generation and methods of education analyzed in literary and scientific texts of foreign philosophers and educational specialist.

Постановка проблеми. Питання формування культури поведінки підростаючого покоління, підготовки вчителів до виховної діяльності не є новими у педагогічній науці. Вони були об'єктами вивчення мислителів давніх часів, а також залишаються актуальними предметами дослідження і сьогодні.

Своєрідність підходів вчених різних часів до досліджуваної нами проблеми відображають особливості релігійних поглядів, політичного устрою та рівня економічного розвитку суспільства на різних етапах його еволюції.

Аналіз досліджень та публікацій. Аасама І., Бокшанін А.А., Васильєв Л.С., Кобзев А.І., Конрад Н.І., Матуліс Т.Н., Шеломенцев В.Н. розкрили у своїх роботах походження й еволюцію атрибутивного походження культури поведінки Заходу та Сходу у давній та середньовічний періоди на основі дослідження письмових пам'яток.

Значний внесок у розвиток теорії та практики про виховання у різні періоди зробили політики, філософи і педагоги Арістотель, Коменський Я.А., Монтень М., Монтессорі М., Марпо Ж., Піаже Ж., Роттердамського Е. та інші, наукові надбання яких проаналізовані у ході нашого дослідження.

Мета статті полягає в розкритті основних принципів та методів виховання підростаючого покоління на різних етапах розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на роботи сучасників, ми маємо можливість стверджувати, що письмові пам'ятки про те, як слід себе поводити у суспільстві з'явилися задовго до виникнення самого поняття «культура поведінки». Найдавніші роздуми про правила культури поведінки можна зустріти у часи до нашої ери в письмових пам'ятках Єгипту, Китаю, Індії, Японії, Греції, Риму. Вони нерозривно були пов'язані з релігійними переконаннями народів відповідних країн. Для філософів Античності виховання підростаючого покоління було виключно соціальним питанням.

Адже проблемам формування культури поведінки дітей значна увага приділялася у працях політичного характеру, найбільш відомими серед яких є «Держава» (Платон) та «Політика» (Арістотель).

Зокрема у працях Платона (428 або 427 до н. е. – 348 або 347 до н. е.) ми знаходимо посилання на залежність культури поведінки дітей від їх походження – приналежності до певного соціального класу, а устрій держави від рівня морального розвитку її громадян. З цього приводу мислитель зазначив, що кожному державному устрою відповідає духовний склад людини. Саме тому, за ствердженням античного філософа, життя у державі відповідає переважаючому характеру звичаїв її громадян [12].

У своєму трактаті «Політика» Арістотель (384 до н. е. – 322 до н. е.) наголосив на залежність завдання та методів формування культури поведінки дітей від форми державного устрою. З цього приводу він зазначив: «...ніщо так не робить закон, який приймають правителі, дієвим й корисним, як установлені звичаї і послух, коли до нього привчити громадян: коли йдеться про демократію, тоді треба прищепити послух до демократичних законів, коли ж мова про олігархію, - виховання має узгоджуватися з її законами. Адже невихованість бодай одного громадянина зачіпає і весь державний устрій» [1, 149].

Одним з найгрунтовніших досліджень особливостей формування культури поведінки дітей у країнах Сходу є історико-педагогічна робота Матуліса Т.Н. «Образовательные системы Востока и Запада в эпоху древности и средневековья (от глиняной таблички – к университету)» (2003). В основу виховної системи підростаючого покоління країн Близького Сходу, за ствердженням Матуліса Т.Н., лягли заповіді Талмуда, що набув значного поширення під час конституційного становлення (I – V ст. н. е.) держав даного регіону. Саме у цей

період на ідеях Священного писма будується теорія про те, що навчання вище дії. Адже воно спрямовує учня на свідомо правильні вчинки в той час, коли знання мають суто практичний характер, бо застосовуються на практиці. Мудрість як вершина цих знань визначається правильністю поведінки кожного. У своєму дослідженні виховної системи країн Давнього Сходу, спираючись на тлумачення Талмуда про те, що слова є прекрасними лише з вуст їх виконавця [9, 361], Матуліс Т.Н. наголошує на ролі особистості вчителя у процесі формування культури поведінки учнів на уроках та у позачасовій діяльності.

Для нашого дослідження особливо цікавою є робота Аасамаа І. «Як себе поводити» (1974). Вивчаючи витоки правил культури поведінки, першими підручниками у цій галузі автор називає такі середньовічні книги як «Манери за столом», «Дисципліна клерикаліс» (1204), за редакцією іспанця Петрус Альфонса. Дослідниця також зауважує, що у XIV – XVI ст. вперше з'явилася і отримала широке розповсюдження спеціальна література з правил культури поведінки, що призначалася для придворного оточення. Зокрема у 1558 р. в Італії вийшла друком книга Жіованні де ла Каза «Галатео, или Книга хороших манер» [3, 6].

Необхідно зауважити, що у добу Середньовіччя як і у період Античності питання виховання підростаючого покоління продовжувалось широко дискутувалися у трактатах філософського змісту. Саме тому про особливості методологічних засад формування культури поведінки дітей цього періоду ми можемо говорити з аналізу педагогічної спадщини мислителів.

Під час дослідження ми звернули увагу на творчість Роттердамського Е. (1496 - 1536), який один з перших підкреслив роль особистості вчителя у процесі виховання підростаючого покоління. Особливе місце у його спадщині займає «Книжица о приличии детских нравов», де упорядковані пра-

вила поведінки для дітей, а також методичні рекомендації щодо виховання дітей [6].

Значну увагу проблемам виховання підростаючого покоління у своїх філософських трактатах приділяв французький філософ Монтень М. (1533 - 1592). Він переконував у перевазі прикладу над повчанням у процесі формування культури поведінки дітей. З цього приводу у своєму есе «Про виховання» мислитель зазначив, що саме з прикладів випливають найбільш корисні філософські правила, за якими варто оцінювати вчинки людей [8].

Важливий внесок у розвиток педагогічної науки загалом і теорії формування культури поведінки дітей зокрема, як відомо, зробив Коменський Я.-А. (1592 - 1670). У своєму трактаті «Велика дидактика» видатний чеський педагог розробив дванадцятикомпонентну структуру культури поведінки особистості, що виражається у наступних прагненнях кожного: 1) існувати, тобто жити; 2) існувати впевнено, тобто володіти гідністю; 3) існувати осмислено, тобто проявляти себе у навколишньому світі; 4) існувати освічено, тобто розуміти пізнане; 5) існувати вільно, тобто бажати та вибирати те, що розуміється як добро, не бажати та заперечувати зло і, якщо є можливість, розпоряджатися усім самостійно; 6) існувати активно, тобто не прагнути розуміти несвідомо, а вибирати те, що розумієш; 7) володіти, або розпоряджатися багатьма речами; 8) користуватися усім, що маєш, але помірно; 9) водночас виділятися та бути гідним; 10) бути красномовним, передавати свої знання та турботи іншим; 11) користуватися прихильністю та подякою людей, які б цьому не заздрили, а вітали з можливістю жити спокійніше, приємніше та більш забезпечено; 12) користуватися прихильністю Бога заради внутрішнього задоволення та міцності свого щастя з Богом [10, 471]. Таким чином, основними показниками культури поведінки особистості, на

думку Коменського Я.-А., є свідомі дії людини, що відображають її гідні наміри сприяти гармонійному розвитку суспільства.

Своєрідність підходу англійського мислителя Локка Дж. (1632 - 1704) до питання формування культури поведінки дітей виражена у його теорії виховання «джентльмена». Так зокрема у своєму трактаті «О государственном правлении» (1690) серед основних рис культурної особистості Локк Дж. виділив такі вміння як вести справи та відчувати сором за власні неправильні вчинки. У своєму доробку філософ також приділив значну увагу методам формування культури поведінки, серед яких найбільш ефективними він назвав позитивний приклад, нагороду та покарання. З цього приводу Локк Дж. зазначив, що, якщо іноді вихователі і зловживають суворістю, то рідко воно буває саме зловживанням суворістю, адже природна схильність притягує у протилежний бік [5, 101].

Значний внесок у розвиток теорії виховання зробив французький мислитель Руссо Ж.-Ж. (1712 - 1778). У своєму філософсько-педагогічному трактаті «Юлії, або Новій Елоїзі» (1761) він описав модель сразкової культури поведінки дітей, згідно якої з ранніх літ їм необхідно засвоїти такий стиль і манери, що співпадали б з природною поведінкою людини та відображали б її моральний розвиток [13]. Глибоко гуманістичний підхід до питання формування культури поведінки дітей загалом та методів виховання підростаючого покоління зокрема ми знаходимо у трактаті Руссо Ж.-Ж. «Еміль, або про виховання» (1762), де автор засуджує покарання, ганьбу, підвищені вимоги до вихованців та порівняння їх з іншими. Мислитель наголошує на тому, що важливо не забороняти дитині того, від чого вона повинна утримуватися. На його думку, необхідно лише ставити вихованцеві перепони, без пояснень та роздумів; якщо дозволяти, то з першого слова, без прохань та умов [13, 325].

Важливо зауважити, що у низці творів педагогічного спрямування Песталоцці Й.-Г. (1746 - 1826) звертав увагу на формування культури поведінки дітей саме молодшого шкільного віку та дітей з бідних родин. Про це свідчать зміст його програми виховання та навчання дітей з бідних родин, представлений у трьох листах до п. М.Е.Ч. у 1777р та ідеї філософсько-виховного трактату «Лінград і Гертруда» (1781 - 87). Пріоритетним напрямком виховання швейцарський філософ визначив трудове виховання. Саме воно, за переконанням мислителя, забезпечує формування раціональності у підростаючого покоління. А це у свою чергу знаходить безпосереднє вираження у поведінці дітей [11].

У цей період у своїх трактатах видатний філософ Гегель Г.-В.-Ф. (1770 - 1831) звертав увагу на «нематеріальні» внутрішні механізми вчинків людини, тобто моральність. Єдину можливість їх реалізації німецький мислитель вбачав у упорядкованих правилах культури поведінки особистості [2].

Значний внесок у розвиток теорії виховання зробила Монтессорі М. (1870 - 1952). У низці науково-педагогічних творах вона неодноразово підкреслювала важливість вільного розвитку дитини як основу формування культури поведінки особистості. З цього приводу у своїй книзі «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» італійський педагог зауважила, що душа нормальної людини удосконалюється шляхом вільного розвитку, в той час як покарання є лише репресивним засобом, і його використання може бути корисним лише для тих натур, які розвиваються у напрямку зла [7, 25]. Значну увагу у своїй педагогічній теорії та практиці Монтессорі М. приділяла проблемі підготовки вчителів до виховної діяльності з дітьми. Таку роботу вчена характеризувала як «живе мистецтво виховання», в основі якого лежить експеримент. Монтессорі М. зауважила, що необхідно розви-

вати у вчителів не механічну майстерність вченого, а «дух». Це сприяє не лише механічному засвоєнню технічних умінь необхідних для навчально-виховної діяльності, але й пробуджує у свідомості педагога інтерес до будь-яких проявів природи, що допоможе йому зрозуміти бажання та вчинки дитини [7, 13-14]. Адже саме учень, за твердженням вченої, вказує шлях до власного виховання, тобто у нього вчитель навчається вдосконалювати свою майстерність вихователя [7, 16].

Особливе значення для нашого дисертаційного дослідження має педагогічна спадщина Корчака Я. (1878 - 1942). Його послідовний аналіз питань виховання відображені у численних педагогічно-публіцистичних та літературних творів, найбільш відомими серед яких є «Сучасна школа» (1905), «Школа життя» (1907 - 1908), «Як любити дитину» (1919), «Право дитини на повагу» (1929), «Жартівлива педагогіка» (1939) та ін. Значним внеском у розвиток теорії формування культури поведінки школярів є проектування та реалізація польським педагогом системи організації життя дитячого колективу, де на основі стимулювання суспільної діяльності, розподілу обов'язків, механізмів моральних оцінок, нагород і покарань були створенні умови для розвитку культури та самооцінки особистості кожної дитини. У своєму творі «Як любити дитину» (1919) Корчак Я. переконував: «Не домагаймося того, щоб запобігти кожному вчинкові, щоб щоразу, коли дитина вагається, негайно вказувати їй правильний шлях, щоб при кожній втраті рівноваги відразу бігти з допомогою. Слід пам'ятати про те, що в момент сильної внутрішньої боротьби нас може не бути поряд. Хай вона грішить. Коли з пристрастями бореться ще слабка воля, хай вона зазнає поразки в боротьбі. Пам'ятаймо про те, що в сутичках із сумлінням буде тренуватися й зростати її моральний опір» [4, 441].

Досліджуючи питання підготовки вчителів до формування культури по-

ведінки школярів, ми звернули увагу на те, що у другій половині ХХ століття французькі педагоги почали інтенсивно нагромаджувати і поступово систематизувати теоретичний та експериментальний матеріал з цього питання. Це засвідчило про якісно новий підхід не лише до розуміння сутності, змісту та методів виховної роботи педагога, але і до його ролі у даному процесі. На нашу думку, яскравим прикладом такого підходу можуть виступати педагогічні теорії Ануна У., Віалю Ж., Генрі Н., Марпо Ж., Піаже Ж., Фотіно С., Шателя Є. та ін.

Так зокрема, підкреслюючи пріоритетну роль вчителя в організації виховного процесу та формуванні особистості учня, Піаже Ж. (1896 - 1980) у своїй науково-дослідній роботі «Куди прямує виховання» («Où va l'éducation?») зазначає, що становлення особистості – це не лише процес індивідуального розвитку учня, але і його постійна «робота» в колективі. Адже засвоєння системи суспільних цінностей, за словами автора, відбувається у безпосередньому спілкуванні між дітьми та дорослими, а також в середині дитячого колективу. Це і є умовою активізації власної позиції вихованця: «Що ж до відносин між дитиною та різними людьми її оточення, вони відіграють фундаментальну роль у формуванні моральних почуттів» [17, 93]. Роль викладача у виховному процесі, за твердженням Піаже Ж., полягає в організації таких відносин, в умовах яких учень може сформувати власну позицію до запропонованої йому системи суспільних цінностей. З цього приводу у своєму дослідженні «Психологія та педагогіка» («Psychologie et pédagogie») (1969) Піаже Ж. зазначає, що «виховання визначається двома умовами відносин: з одного боку – розвиток індивідууму; з іншого – соціальні, інтелектуальні та моральні цінності, за залучення до яких відповідає вихователь» [18, 199]. Говорячи про виховання особистості як про процес формування власного («авто-

номного») «я» вихованця та введення його в систему складних соціальних норм, автор дослідження також піднімає питання використання відповідних методів виховання. Французький психолог та педагог звертає нашу увагу на доцільність правильного вибору, комбінування методів організації виховного процесу, маневрування ними. Саме в цьому і виявляється, на його думку, професіоналізм вихователя: «Але що ж таке розкриття особистості? І особливо якими засобами збирається виховання його реалізовувати... Це розкриття не є метою жодних відомих форм виховання, навпаки, представляє вимогу протилежну до традиційної мети конформістського виховання» [17, 76].

Ідею необхідності підготовки педагогів до використання активних методів, а також імпровізації у процесі виховання ми знайшли у роботі Пакета С. «До питання практики відкритої педагогіки» («Vers une pratique de la pédagogie ouverte») (1976). У своєму дослідженні автор підкреслює: «Вочевидь, у відкритій педагогіці педагог не може працювати, послуговуючись заздалегідь поставленими завданнями. Його роль полягає передусім у створенні збагачуючого вихованців досвіду, допомагаючи їм потім аналізувати одержані знання, щоб вони змогли їх реалізувати» [16, 58].

Досить цікаву думку про роль викладача у виховному процесі ми знаходимо в роботі Ануна У. «Зрозуміти виховання» («Comprendre l'éducation») (1995). Сутність процесу виховання, за Ануном У., полягає у допомозі вихователя вихованцеві «віднайти себе у власній потенціальності», що пояснюється автором подвійною метою процесу виховання: «допомогти вихованцеві вибрати самому ту можливість, що співпадає з бажаною метою виховання, та допомогти її реалізувати» [14, 168]. На думку дослідника, у цьому і полягає зміст діяльності вчите-

ля з формування культури поведінки особистості. У процесі формування особистості учня роль вихователя, за ствердженням Ануна У., полягає у передачі вихованцю суб'єктивно трансформованої інформації з метою полегшити засвоювати знання, розкрити власні можливості та адаптуватися до системи суспільних зв'язків та соціальних цінностей, що, в свою чергу, знаходить безпосереднє вираження у ставленні другого до оточуючого середовища, тобто його життєвій позиції [14, 7].

Ідея «відкритої педагогіки» отримала своєрідний розвиток у роботі Марпо Ж. «Виховний процес» («Le processus éducatif») (2001). Вивчаючи питання організації виховної роботи, вчений переконує, що роль викладача у цьому процесі полягає у створенні таких ситуацій, в яких поведінка вихованця була б невимушеною, але заздалегідь передбачена вихователем. «Викладачеві доводиться працювати із авторською загадкою, як наслідок - він не знає, що отримає в результаті. Саме властива людині непередбачуваність викликає численні запитання професіоналів, поновлює гру в дійсності та авторизує [дає право на] існування різноманітних особистостей [ролей]», - підкреслює Марпо Ж. у своєму дослідженні «Виховний процес» [15, 178]. У даному випадку позитивний результат процесу виховання, на переконання автора, забезпечується лише за умови повного перевтілення вихователя, поведінка якого для вихованця є одночасно і прикладом, і директивною до дій.

Висновки. Таким чином з аналізу зарубіжних педагогічних і філософських теорій ми можемо зробити висновки про те, що питання виховання підростаючого покоління та підготовки вчителів до навчально-виховної діяльності отримали розвиток у творчій спадщині різного жанру прогресивних людей різних періодів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістотель Політика (пер. з давньогрец. та передмова О. Кислюка) - К.: Основи, 2000. - 239 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук в 4-х томах. Т.1 (под ред. Деборина А.). - М. - 1929. - 368 с.
3. Домострой Сильвестровского извода. Репринтное воспроизведение издания 1902. / под ред. М.Т. Максименко. К.: "Абрис", 1992. - 143 с.
4. Корчак Я. Дитя людське: Вибрані твори (Я Корчак пер.з польс; худож. В. Тукайло). - К.: Дух і літера, 2007. - 536 с.
5. Лок Дж. Избранные философские произведения: в 2-х томах / под ред. В. Козерун. - М., 1960. Т. 2 - 1960. - 532 с.
6. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивебе: учеб. пособ. - М.: Народное образование, 1997. - 136 с.
7. Метод научной педагогики Марии Монтессори / сост и ред. проф. З.Н. Борисова, доц. Р.А. Семерникова. - К.: Ділова Україна, 1993. - 144 с.
8. Монтень М. Избранное: «Из опытов»; [перевод]. - М.: Сов. Россия, 1988. - 410 с.
9. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху древности и средневековья (от глиняной таблички к университету): учеб. пособ. / под ред. Т.Н. Матулис. - [2-е изд., испр.]. - М.: Изд-во РУДН, 2003. - 531 с.
10. Педагогіка: хрестоматія / укл. А.І. Кузьмінський, В.А. Омеляненко. - К.: Знання Прес, 2003. - 620 с.
11. Пестолоцці Й.-Г. Вибрані педагогічні твори: у 2-х томах. - К.: Харків «Рад. школа», 1938.
12. Платон. Держава (пер.з давньогрец. Коваль. - К.: Основи, 2000. - 335 с.
13. Руссо Ж.Ж. Эмил или о воспитании // Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Дж. Лок, Ж.Ж. Руссо, И.-Г. Пестолоцци. - М.: Педагогика, 1988. - С. 199 - 296.
14. Hannoun H. Comprendre l'éducation. - Paris: Edition Hathan, 1995. - 248 p.
15. Marpeau J. Le processus éducatif. - 2-ème édition. - Paris: Edition eres, 2001. - 240 p.
16. Paquette C. Vers une pratique de la pédagogie ouverte . - Laval : Edition NHP, 1976. - 278 p.
17. Piaget J. Où va l'éducation? - Denoel / Gonthier, 1998. - 117 p.
18. Piaget J. Psychologie et pédagogie / J. Piaget. - Paris : Edition Denoel, 1969. - 270 p.

КАНАРОВА О.В.,
 асистент, лабораторія духовно-
 морального виховання
 НДІ духовного розвитку
 людини Східноукраїнського
 національного університету
 ім. В.Даля та МДПУ
 ім. Б. Хмельницького

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті представлено сутність основних положень, що стосувалися духовно-морального виховання учнів. Автор характеризує ідеї педагогів, їх виховну діяльність, підкреслює значення основних причин, що гальмують духовно-моральний розвиток учнівської молоді.

Ключові слова: виховання, духовність, учні.

В статье представлены основные положения, касающиеся духовно-нравственного воспитания учащихся. Автор характеризует идеи педагогов, их воспитательную деятельность, подчеркивает значение основных причин, сдерживающих духовно-нравственное развитие учащейся молодежи.

Ключевые слова: воспитание, духовность, ученики.

The article presents the main features of the spiritual and moral upbringing of schoolchildren. The author describes the ideas of teachers, their educational activities, stresses the importance of the main reasons hindering the spiritual and moral development of schoolchildren.

Key words: education, spirituality, schoolchildren.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сьогодні стан духовно-морального виховання учнівської молоді вбачається науковцям та педа-

гогам-практикам як кризовий. Про це свідчить втрата моральних орієнтирів, послаблення ролі моральності у міжособистісних взаєминах, важковиховуваність тощо. Незважаючи на складність невирішених питань,

що потребують першочергового розв'язання, однією з найважливіших і досі залишається проблема духовно-морального виховання учнів.

Мета статті: розкрити сутність процесу виховання важковиховуваних дітей у історичній ретроспективі та вказати на існуючий стан духовно-морального виховання учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Основна увага сучасників, що аналізують проблему духовно-морального виховання учнів, зосереджено на становленні ціннісних орієнтацій та розвитку особистості як мети виховання (І. Бех, А. Богуш, О. Вишневський, Н. Миропольська, О. Сухомлинська та ін.), духовних потреб (Ж. Петрочко), вікових особливостях морально-духовного розвитку особистості (В. Киричок, К. Чорна), формуванні духовно-морального досвіду особистості у процесі виховання (В. Бриль, В. Оржеховська), історії та сучасних тенденціях духовно-морального виховання дітей (В. Ворожбіт, С. Криштоф, А. Поляков, Н. Янц [3]) та ін.

Виклад матеріалу. Моральність людини формується й розвивається з дитинства в процесі духовного виховання. Духовність визначається як специфічна людська риса, яка виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних потребах моральності.

У складному процесі формування особистості чільне місце належить духовно-моральному вихованню, що й спонукає нас детальніше розглянути цю важливу проблему. У процесі обробки та аналізу літературних джерел виявлено, що одним із перших, хто запропонував використовувати превентивний (попереджувальний) потенціал виховання, шляхом підтримки моральних основ дитини, включення її у цілеспрямовану трудову діяльність із обов'язковим придбанням професій-

них навичок у будь-якому ремеслі, був К. Ушинський. Учений вважав, що опорою в житті дитини може служити набута професія, яка в свою чергу повинна підірвати коріння виникнення аморальних дій у його поведінці.

Доцільно звернути увагу на те, що у досліджуваній період проблема важких дітей, якою спочатку займалися суто кримінологи (А. Богдановський, А. Кістяковський, Н. Неклюдов та інші), стає педагогічною проблемою. Але ретельного вивчення дійсних причин виникнення цього негативного суспільного явища фахівцями ще не проводилося, а погляди на об'єктивні фактори, які впливали на виникнення та існування важковиховуваності, тільки формувались.

Аналіз праць педагогів дореволюційного періоду (П. Бельський, О. Герцен, М. Добролюбов, Д. Дриль, А. Зак, П. Каптерев, А. Лазурський, П. Лесгафт, М. Пирогов, С. Познишев, І. Сікорський, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін.) дозволяє стверджувати, що до педагогічно цінних ідей щодо подолання відхилень у поведінці неповнолітніх належать: необхідність вивчення індивідуальних характерологічних особливостей кожної дитини, виявлення причин та з'ясування сутності явища важковиховуваності; правильна організація процесу виховання та перевиховання; звернення уваги на те, що саме в дитячому віці можливо зупинити деформацію особистості важкої дитини; підхід до фізичних покарань як до абсолютно недоцільного методу впливу на особистість важковиховуваної дитини.

Слід зазначити, що другий, післяреволюційний, етап вивчення проблеми важких дітей зумовлений загостренням криміногенної ситуації серед підлітків на початку ХХ століття під впливом таких подій, як: перша світова війна, революція та громадянська війна. У післяреволюційний період держава намагалася вихову-

вати законослухняних громадян, але внутрішні суперечності, які виникли в незміцнілих душах дітей, позбавлених родини (знищення, або страта батьків як ворогів народу), призводили їх до вступу на шлях злочинності, виказуючи цим протест проти державної політики.

З огляду на це, причини розповсюдження дитячої злочинності в радянські часи можна поділити на такі групи: перша – глобальні причини (революція, громадянська війна, Велика Вітчизняна війна); друга – внутрішньодержавні (тоталітарна політика радянського уряду, масовий терор, голодомор, насильницьке втручання держави в сімейні справи).

В післяреволюційний період проблема важковиховуваних дітей розглядалась науковцями через призму негативного впливу середовища, оздоровлення якого було фундаментальним завданням виховної роботи. Проте середовище помилково розумілося вченими як зовнішній вплив на вже сформовану особистість дитини. З огляду на це, дослідники не могли чітко визначити діалектичний взаємозв'язок між соціальним середовищем та особистістю дитини.

Особливе місце в розробці проблеми морального виховання “важких” дітей належить А.Макаренку. У своїх працях учений чітко визначив педагогічні шляхи формування моральних установок важких дітей в умовах колективу та обґрунтував дійсні причини порушень взаємозв'язку між особистістю та суспільством.

На підставі аналізу характерних мотивів поведінки дітей А.Макаренко розробив типологію важковиховуваних. За переконанням дослідника, дефективність відносин виявляється трьома головними типами мотивів, а саме: мотивом „присвоєння”, „переважання” та „відокремлення”. З огляду на це, можна стверджувати, що А.Макаренко розкрив основні ознаки та показники латентних (прихова-

них) форм важковиховуваності.

Надзвичайно актуальною і сьогодні залишається думка вченого про те, що „ніяких природжених злочинів, ніяких природжених важких характерів немає”. І якщо дитину постійно тримати у несприятливих соціальних умовах, то вона стає важковиховуваною. Якщо ж змінити ці умови та застосувати правильні виховні засоби – особистість також зміниться.

Давно відомо: школа – дзеркальне відображення суспільства. Всі процеси, які відбуваються у суспільстві та їх наслідки, як позитивні, так і негативні, відразу ж відображаються на школі та інших закладах освіти. Діти гостріше за інших відчують свою незахищеність, нестабільність відносин. І, як наслідок, їхня поведінка стає все більше некерованою та не передбачуваною. Багато дітей шукають спосіб позбавитись від гнітючих проблем та переживань і знаходять його у алкоголі та наркотиках. Для багатьох із них це наслідок покаліченої долі, невлаштованого життя.

Отже, духовно-моральна вихованість дітей є результатом соціальних та економічних умов нашого суспільства. Від системи радянських цінностей ми відмовились, а іншу систему цінностей, на жаль, вибудувати не встигли. Аномальна поведінка – це природна захисна реакція дитини та підлітка у світі жорстокості та аморальності.

Також важливу роль у вихованні дитини відіграє сім'я. Адже батьки складають основу світорозуміння, сприйняття себе та інших, прищеплюють дитині моральні цінності та зразки поведінки у суспільстві. На власному досвіді стверджую, що більшість дітей із аномальною поведінкою походять із неповних сімей, сімей, де один із батьків або обоє відрізняються асоціальною поведінкою, не приділяють достатньої уваги вихованню своїх дітей, надаючи право робити це вулиці. Асоціальний спосіб життя одного

чи обох батьків, різні види залежності (пияцтво, нарко- і токсикоманія, схильність до азартних ігор), ведуть до моральної деградації батьків, неблагополуччя родини, а внаслідок цього погіршується і становище дітей у родині, страждає їхнє емоційне і духовне здоров'я. Що стосується неповних сімей, то найчастіше такі сім'ї складаються із матері і дитини. У такій родині мати змушена працювати весь день, щоб прогодувати дитину, і тому не приділяє належної уваги вихованню своєї дитини. Крім того, дитина, яка росте без батька не бачить перед очима позитивного прикладу справжньої чоловічої поведінки. Такі діти створюють збірний образ чоловіка на основі вражень отриманих від спілкування з однолітками на вулиці, а також на основі інформації, яку подають засоби масової інформації із їх пропагандою жорстокості, насилля та бездуховності. Результат виховання говорить сам за себе. Інколи не кращою є ситуація у так званих новостворених родин, де один із батьків є для дитини нерідним, тобто мачухою або вітчимою. Такі родини часто мають кризовий характер, особливо у взаєминах між нерідними батьками та прийомними дітьми. Також серед дітей зустрічаються окремі діти із певними психічними розладами, які набулі протягом життя або отримані внаслідок несприятливої спадковості.

Отже, підсумовуючи вищезазначене виділимо такі основні причини, завдяки яким діти та підлітки не можуть стати моральними, а стають спочатку важкими, а потім асоціальними: зростання напруженості життя, підвищена тривожність багатьох людей: більшість схильна до перегляду та спрощення норм поведінки, поведінка більшості людей стає все менш цивілізованою; неузгодженість вимог та зразків поведінки, неузгодженість між тим, що дитина бачить у реальному житті, і тим, чому навчають у навчальних закладах; недоліки мораль-

ного виховання; інтелектуальна недорозвиненість, духовна черствість, емоційна глухота більшої частини дітей; несприятлива спадковість; дефекти самооцінки, завищення її, небажання визнавати об'єктивні оцінки і з ними рахуватися; відсутність волевої саморегуляції (імпульсивність, розгальмованість, невитриманість); асоціальна поведінка батьків (пияцтво, бійки, наркоманія, злочинний спосіб життя); байдужість батьків до виховання дитини або надмірна опіка; уповільнені темпи розумового, соціального та морального розвитку; педагогічна занедбаність тощо.

Вся ця сукупність факторів разом і формує особистість дитини із порушеною поведінкою.

На сучасному етапі ми також зіштовхуємося із проблемами духовно-морального виховання учнів. В основу морального виховання закладені як загальнолюдські цінності, незмінні моральні норми, вироблені людьми в процесі історичного розвитку суспільства, так і нові принципи та норми, що виникли на сучасному етапі його розвитку.

Завдання духовно-морального виховання – це оволодіння нормами й правилами моральної поведінки, формування почуттів та переконань, вироблення умінь і навичок моральної, духовної, адекватної поведінки в процесі суспільних відносин. Основою духовно-морального виховання є етика.

Як педагогічне поняття духовно-моральне виховання передбачає у собі зміст ознаки: перша – цілеспрямованість, наявність якогось ідеалу, зразка, навіть найбільш загального, як соціально-культурного орієнтира, друга – відповідність процесу розвитку соціально-культурних цінностей в історичному поступі суспільства; третя – присутність певної системи організованих впливів.

Трактуючи думку І. Бека, метою освіти має бути моральне самоусві-

домлення дітей та розвиток у них духовних вартостей. Він вважає, що про духовну цінність можна говорити лише тоді, коли ставимо питання, заради чого здійснюється діяльність людини, чи в чому сенс досягнення тих або інших цілей, прагнень, сенс загальних моральних категорій [2, с. 67-69]. Парадигма особистісно орієнтованого виховання, розроблена І. Бехом, ґрунтується на методологічних принципах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокій повазі та емпатії до неї, врахуванні її індивідуальності тощо.

До категорій духовно-морального виховання слід віднести поняття “дух”, “душа”, “духовність”, “мораль”, “цінності”. Інтерпретацію цих понять можна здійснити, спираючись на тлумачні, психологічні, педагогічні та філософські словники. На основі їх аналізу ми дійшли висновку, що “дух” виражає “дію”, “прагнення до дії, діяльності”, прагнення до пізнання світу, “змісту й призначення свого життя”. Як зазначено в педагогічному словнику, “дух” - це вираження потенційної творчості, здатності людини до подолання перешкод на основі самоконтролю, саморегуляції й самореалізації, а “душа” - внутрішній, психічний світ людини, її свідомість, мислення [1, с. 68].

Духовність визначається як специфічна людська риса, яка виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних потребах моральності. У психологічній літературі поняття “дух”, “душа”, “духовність” порівнюються з поняттями “психіка”, “внутрішній світ людини”, “переживання”, “свідомість”. Ґрунтуючись на позиціях вітчизняної моральної філософії, ми розглядаємо духовність як якість свідомості, внутрішнього світу людини, що характеризується цілісною сукупністю інтелектуальних, емоційних, моральних цінностей, які реалізуються в здатності до вдоско-

налення себе самого з погляду вимог культури та кращого самовизначення.

Духовне виховання в науковій педагогіці розуміється як процес формування ціннісного ставлення до життя, що забезпечує стійкий і гармонійний розвиток людини та охоплює виховання почуття справедливості, відповідальності й інших якостей, здатних надати вищий зміст справам і думкам людини. У результаті духовного виховання в дітях розвивається самостійність свідомості й незалежність мислення, здатність до опірності, стійкості, принциповості, що й підтверджують традиції української народної педагогіки.

У складному процесі формування особистості чільне місце належить моральному вихованню, адже моральність є критерієм духовності. Саме це спонукало нас детальніше розглянути цю важливу проблему.

Моральне виховання дітей у педагогічній літературі тлумачиться як цілеспрямований процес організації та стимулювання їхньої різнобічної діяльності і спілкування, спрямоване на оволодіння моральної культури поведінки, ставленням до навколишнього світу.

Моральне виховання передбачає формування в підростаючого покоління почуття любові до батьків і Вітчизни, гуманності, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінок, благородства та інших чеснот. Воно характеризується поняттями: мораль, моральних ідеал, моральний кодекс, моральні норми, моральні переконання, почуття та якості. Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого духовного виховання. Вирішальною в цьому є роль батьків: їхня поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини.

Висновки та перспективи до-

слідження. Висвітлюючи засади морального виховання, слід зазначити, що це питання не тільки про засоби й методи виховання, а й про цінності, норми й правила, які людина сприйняла і якими керується в житті. Процес морального виховання багатоаспектний, у ньому проявляються об'єктивні й суб'єктивні фактори,

що зумовлюють своєю сукупною дією надзвичайну складність даного процесу; до того ж він надзвичайно динамічний і мінливий. Перспективою нашого дослідження є розгляд основних етапів духовно-морального становлення особистості, що представлені у філософській та психолого-педагогічній спадщині.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабій І. Духовно-моральне виховання в історико-педагогічній ретроспективі (XVIII ст.) / І. Бабій // Рідна шк. – 2008. – №5. С. 68-69.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Духовно-моральне виховання дітей: історія і сучасні тенденції: навч. посіб. / В.В. Ворожбіт, С.Д. Криштоф, А.О. Поляков, Н.Д. Янц; МОНМС України, Харк. Нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: Основа, 2001.- 327 с.

М'ЯЗОВА І.Ю.,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології
Київського міжнародного
університету

ТЕОРІЇ ГУМОРУ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ТРАДИЦІЇ

У статті здійснюється порівняльний аналіз теорій та концепцій гумору. Підкреслюється їх філософська і психологічна складова.

Ключові слова: гумор, сміх, комічне, жарт, дотепність, несумісність, особистість.

В статье дается попытка сравнительного анализа теорий и концепций юмора. Подчеркивается их философская и психологическая составляющая.

Ключевые слова: юмор, смех, комическое, шутки, остроумие, несовместимость, личность.

In the article is comparative analyzed theories and concepts of humor. Also is underlined their philosophical and psychological components.

Keywords: humor, laughter, comic, joke, wit, incompatibility, personality.

Гумор та сміх є невід'ємною частиною соціального буття людини. І в дослідженнях гумору та комічного загалом дослідники виокремлюють два напрямки: класичний, або філософський, та психологічний, що спирається на дослідження конкретних наук про людину. У нашій статті спробуємо дати короткий аналіз теорій та підходів до гумору, а також сформулювати їх суперечності. Водночас, досить складно виокремити один з напрямків як головний або єдино вірний. Всі теорії вивчають один і той же комплексний

об'єкт з різних боків і їх висновки можна вважати рівнозначно вірними. Більше того, теорії перекликаються одна з одною, але в різних ситуаціях на перше місце за пояснювальною силою виходять різні теорії.

Ще у 1970-х роках низка західних вчених нарахували більше ста типових теорій гумору. Пізніше американська дослідниця П.Кейт-Шпігель об'єднала їх у вісім категорій, в кожній з яких гумор мав певне підґрунтя: біологічне, психоаналітичне, перевагу, невідповідне дійсності очікування, несподіване рішення,

© М'язова І.Ю., 2012

алегоричність, заспокоєння, конфігуративність [1]. Але стандартними більшість західних дослідників викремлюють три основних групи підходів до вивчення гумору: теорії зверхності або переваги (superiority), теорії невідповідності або змішування понять (incongruity) й теорії полегшення (relief).

Перша група теорій, теорії зверхності, говорять про те, що смішне знаходиться у почутті зверхності над чимось або в подоланні перешкод, агресії, або нападу на певний об'єкт. Сміх виникає тоді, коли ми відчуваємо себе не такими нещасними, слабкими, нерозумними або потворними, як оточуючі. Подібні теорії ведуть свою історію від Платона, частково Аристотеля, а також розвивалися у роботах Т.Гоббса.

Платон вважав гумор негативним явищем, оскільки це почуття ґрунтується на заздрощах та злості, в особливості сміх, викликаний невдачею інших, або жарти над нижчими за положенням. Аристотель визнавав, що у гуморі присутній злий відтінок, вважав його естетично небажаним. Водночас тих, хто сам ніколи не жартував і кому неприємні жарти інших, він вважав дикунами. В «Поетиці» (II, 1448a, 16-18, V, 1449a, 32-36) Аристотель формулює відмінності між трагедією та комедією: перша прагне зображати «кращих людей, ніж існуючі нині», а друга – гірших. Міркування Аристотеля показують певні закономірності, властиві гумору, але не дають пояснення сутності самого явища.

В XVII ст. Т.Гоббс сформулював «теорію зверхності», розвиваючи погляди Платона й Аристотеля про те, що сміх має безпосереднє відношення до досягнення зверхності над оточуючими. Оскільки людина знаходиться в постійній боротьбі за владу, і сучасні норми поведінки людей не дозволяють фізично знищувати своїх суперників, то зверхність можна виражати за допомогою інших почуттів, напри-

клад, почуття гумору та дотепності.

На його думку, сміх є вираженням раптового тріумфу і виражає не торжество суспільно-корисної перемоги над злом й недосконалістю, а нашу егоїстичну та марнославно раптову гордість від усвідомлення того, що ми самі виглядаємо благороднішими, розумнішими та красивішими за об'єкт.

Російська дослідниця М.Рюміна, досліджуючи сміх та комічне, представила власну версію «теорії зверхності». На її думку, смішне – це та «ситуація зла, що відбувається з іншими», причому «суб'єкт-спостерігач тут потрапляє якби на місце Бога» та егоїстично радіє власній безпечі. «Трагічне і комічне майже в усьому співпадають (характер ситуації та положення людини в ній), відрізняються лише точки зору» [2, с. 115.].

Теорії невідповідності стверджують, що гумор виникає внаслідок розуміння невідповідності між очікуванням слухача і тим, що відбулося, тобто одночасне існування несумісних між собою елементів. П.Кейт-Шпігель до групи цих теорій відносить ще наступні теорії:

- теорії неконгруентності – гумор виникає із зіткнення різних ідей та погано узгоджуваних одна з одною ідей чи ситуацій, що виходять за рамки звичних форм поведінки;
- теорії амбівалентності – людині буває смішно, коли вона переживає суперечливі почуття. Ця теорія, на відміну від попередньої, робить акцент на почуттях;
- конфігураційні теорії – гумор виникає, коли елементи, які спочатку здавалися не пов'язаними між собою, раптом формуються в єдину картину.

До найбільш відомих прихильників подібних ідей відносяться І.Кант та А.Шопенгауер. І.Кант писав: «сміх є емоцією, що виникає із раптового перетворення напруженого очікування в ніщо. Саме це перетворення, яке для розуму явне і радісне, непрямо викликає на мить живу радість»

[3, с. 352]. В дотепному жарті є щось таке, що ми спочатку сприймаємо за істину, вона має ввести нас в оману, а в наступний момент перетворитися на ніщо. В свою чергу, А.Шопенгауер запропонував «теорію абсурду». Сміх виникає із розпізнавання невідповідності між фізичним очікуванням та абстрактним уявленням деяких речей, людей або дій. Успіх у розпізнаванні абсурду, усвідомлення розбіжностей між поняттям та реальним об'єктом є, за А.Шопенгауером, причиною сміху.

Теорії полегшення або розрядки вчать, що смішне є результатом вивільнення психічної енергії, а функцією гумору є зняття стресу й напруги. Найбільш відома з цих теорій, психоаналітична, належить З.Фройд, який оголосив, що гумор дозволяє економити психічну енергію. З.Фройд виокремлював три типи гумористичних ситуацій і відповідні їм енергії, які можуть бути вивільнені через сміх:

- розрядка енергії витіснення, пов'язана з дотепністю;
- розрядка мисленевої енергії здійснюється за допомогою комічного;
- розрядка емоційної енергії відповідає безпосередньо гумору.

Дотепність, на його думку, це вираження несвідомої агресії та сексуальних імпульсів, які, як правило, стримуються. Такі жарти є вираженням лібідо. Гумор – це переживання негативних емоцій, а сприйняття смішних елементів дозволяє їх виразити. Гумор, як один зі способів розрядки, перевтілює негативні почуття в щось прямо протилежне – в джерело сміху, тому роль гумору в цьому випадку полягає у захисті людського Я, оскільки дозволяє зберігати самовладання, гідність і самоконтроль у виїняткових екстремальних ситуаціях. Отже, за З.Фройдом, гумор може бути вищою захисною функцією, оскільки не ховає від свідомості ті уявлення, котрі пов'язані з нестерпним афектом. Незважаючи на знаменитість цієї теорії, вона не дає пояснення, чому

одна фраза здається смішною, а інша – ні, хоча обидві вони можуть бути побудовані на витіснених серйозних бажаннях та страхах. Більше того, теорія З.Фрейда не пояснює чому смішне супроводжується сміхом, та які є «відхилення» у авторів або оповідачів гумористичних історій.

Водночас, ідеї З.Фрейда знайшли своїх послідовників. Так, наприклад, Д.Флагел вважав, що вивільнення енергії, пов'язане з гумором та сміхом, є наслідком руйнування соціальних заборон. М.Чойсі стверджував, що сміх – це захисна реакція проти страху заборони. Людина, на його думку, за допомогою сміху долає страх перед батьком, матір'ю, владою, сексуальністю, агресією тощо. Сміх, таким чином, за своїм соціальним значенням прирівнюється до мистецтва, неврозів, алкоголізму. Інший дослідник, Е.Крис, вважав комізм не просто засобом вивільнення енергії, але й поверненням до дитячого досвіду [див. 4].

Російський дослідник О.Козінцев у монографії «Людина і сміх» систематизує різноманітні теорії, серед яких також можна виділити низку досить цікавих [5]. Так, наприклад, серед психологів та лінгвістів дуже популярною є теорія «вирішення невідповідності», наближена до теорій гештальтпсихології (Suls, 1972; Shultz, 1972). Те ж саме називають «доречною недоречністю» (Monro, 1951), «локальною логікою» (Ziv, 1984), «когнітивним принципом» (Forabosco, 1992), «логічним механізмом» (Attardo, 1994), або «псевдоправдоподібністю» (Chafe, 2007). Ця теорія стверджує, що сприйняття анекдотів та карикатур має дві стадії: спершу людина опиняється в складній ситуації, віднайшовши в тексті або малюнку деяку недоречність, а потім приходиться осяяння (інсайт) – відкривається новий, прихований смисл. Когнітивні лінгвісти називають це «змінюю фреймів» (Coulson, 2001). Недоліком цієї теорії є те, що вона може бути застосована лише до анекдотів, карикатур та пев-

них ситуацій. Та існує безліч явищ, що викликають сміх, але побудовані за іншим принципом.

Найбільш суб'єктивістська теорія комічного належить Жан-Поллю: «Комічне, як і піднесене, ніколи не перебуває в об'єкті, але завжди перебуває в суб'єкті» [6, с. 135]. О. Козінцев конкретизує: «Гумор в чистому вигляді – це не що інше, як тотальне самозаперечення суб'єкта. Не одна зі сторін суб'єкта сперечається з іншою, як в разі серйозного метавідношення, а суб'єкт весь в цілому, зі всіма своїми думками, відчуттями і оцінками разом узятими, сперечається із самим собою, заперечуючи себе. Для серйозної людини самозаперечення болісне, адже воно загрожує розпадом її особистості, а людині в гумористичному настрої воно приносить лише радість. Їй нічого не загрожує, її особистість залишається у повній цілісності – просто вона на якийсь час, в грі, прикидається іншою, що дозволяє їй поглянути на себе зі сторони» і далі, «Гумор – єдине зі всіх відчуттів, яке «ніколи не мешкає в об'єкті, але завжди мешкає в суб'єктові». У цьому його унікальність. Ні про яке інше відчуття це сказати не можна, навіть якщо йдеться про сприйняття відчуттів, що походять від власного тіла, наприклад про відчуття болю або голоду. І в цьому випадку, як і у випадку з відчуттями вищої складності на зразок відчуття піднесеного, сприймаючий суб'єкт «об'єктивує» джерело відчуття, розглядає його як частину реальності. Наскільки б несхожі, навіть полярно протилежні не були людські відчуття, як би не розрізнялися вони за своєю складністю, гумор протистоїть їм всім разом узятим.

Але, якщо так, то чи правильно ми вчиняємо, називаючи гумор «відчуттям»? Строго кажучи, ні, хоча ми і не відмовляємося (через традицію) від такого слововживання. Якщо відчуття – це здатність сприймати і адекватно інтерпретувати зовнішні події, то доводиться визнати, що гумор – це

всього лише порушення такої здатності. Іншими словами, це якість, цілком властива суб'єктові, тоді як роль об'єкту в даному випадку мінімальна» [5].

В контексті нашого дослідження варто також зупинити увагу на теорії Г.Спенсера, який писав, що сильні емоційні струси призводять до накопичення надлишку нервової енергії. Хвиля енергії шукає виходу і, в першу чергу, вивільняється через ті м'язи, які через малу масу мають низьку інертність: м'язи рота, мимічні м'язи, мовний апарат, дихальну мускулатуру. Якщо цих каналів виявляється недостатньо для розрядки нервової енергії, то використовуються й інші рухові канали і все тіло починає посликуватися у судомах. Таким є механізм сміху, що викликається простими почуттями. Сміх при сприйнятті комічного Г.Спенсер пояснює по-іншому. Комічне неодмінно означає якусь несумісність, але ця несумісність повинна мати низхідний характер. Іншими словами, в комічній ситуації ми очікуємо чогось більшого, а отримуємо щось менше. Це і є низхідна несумісність. В іншому випадку, якщо замість очікуваного малого виявляється щось несподівано більше, то виникає почуття подиву від висхідної несумісності [7].

Розглянуті класифікації засновані, як правило, на виокремленні одного аспекту комічного, але при створенні теорій вчені рідко обмежуються використанням лише одного критерію. Так, В.Раскін пропонує семантичну теорію гумору, зазначаючи, що всі три групи теорій (зверхності, невідповідності й полегшення) вдало описуються семантичною теорією гумору. Згідно теорії В.Раскіна, комічний ефект виникає тоді, коли у свідомості індивіда перетинаються «два незалежних, але логічно виправданих асоціативних контексту», що призводить до «когнітивного дисонансу» та виникнення сміху – тобто до «бісоціації». В.Раскін вважає, що в основі гумо-

ристичного ефекту лежить зіткнення контекстів, а не просто мовного смислу. Сам же гумористичний ефект виникає за наступних двох умов: текст характеризується частковою або повною несумісністю; дві частини тексту протилежні в певному смислі. [8].

Ідеї В.Раскіна були доповнені іншим американським дослідником С.Аттардо, який активно дискутував з колегою і вважав, що така теорія не відноситься до суто семантичних, оскільки потрапляє в категорію «несумісності». Результатом цієї дискусії є спільна ґрунтовна монографія В.Раскіна та С.Аттардо «General Theory of Verbal Humor» (1991).

Ще одну класифікацію філософських теорій комічного запропонував польський дослідник Б.Дземідок [9]. У своїй монографії він писав, що хаос, який панує у підходах до комічного та в його термінології, свідчить про необхідність відмовитися від створення загальної теорії комічного на користь емпіричного аналізу його конкретних проявів [9, с. 34]. По-перше, він поділяє теорії комічного за значимістю для них ролі суб'єкта й об'єкта комічного. Всі концепції поділяються на об'єктивістські (в центрі уваги знаходяться об'єктивні властивості комічного об'єкту); суб'єктивістські (визначають комічне як результат суб'єктивних здібностей особистості) та реляціоністські (розглядають комічне як наслідок взаємовідносин об'єктивних властивостей об'єкта і суб'єктивних здібностей особистості).

По-друге, Б.Дземідок наводить класифікацію теорій за принципом, який визначає в них сутність комічного:

- теорія негативної якості (в психологічному плані – теорія зверхності – Аристотель, Т.Гоббс);
- теорія деградації (теорія Бейна);
- теорія контрасту (І.Кант, Г.Спенсер);

- теорія протиріччя (А.Шопенгауер, Гегель, М.Чернишевський);
- теорія відхилення від норми (Грос, Обуен);
- теорії змішаного типу або теорії перехресних мотивів (А.Бергсон, З.Фрейд).

Як було показано вище, якщо класифікувати теорії гумору, роблячи акцент на одній певній рисі, то залишиться ряд теорій, які належатимуть до кількох категорій. Тобто більшість філософів не обмежуються виокремленням єдиного критерію, а аналізують різні характеристики та властивості комічного. Тому при виділенні в теорії лише провідного принципу пояснення комічного великий об'єм цікавих ідей залишається без уваги.

Б. Дземідок для позначення принципу, найбільш істотного для пояснення комічного в певній теорії, вводить поняття мотиву і підкреслює, що для багатьох теорій характерна наявність не одного, а кількох мотивів. Він виділяє в окрему групу теорії пересічних мотивів, проте, і в багатьох «однобічних» теоріях автори не обмежуються одним мотивом. Зокрема, Б.Дземідок виокремлює наступні мотиви: мотив негативної якості, переваги, деградації, контрасту, протиріччя, відхилення від норми, а також мотив очікувань, що не виправдалися, видимості, несподіванки тощо. Аналогічно можна виокремити й інші мотиви: наприклад, мотив оригінальності, автоматизму, розрядки енергії, впливу підсвідомих уявлень [9].

Об'єднання наявних даних в не-суперечливу концепцію стає однією з найбільш актуальних проблем в теорії комічного. Запропонований Б.Дземідомом підхід, на нашу думку, дозволяє легко порівнювати різні концепції, не втрачаючи в той же час їх своєрідності, а також може бути продуктивним і для побудови нової, більш ґрунтовної та повної теорії комічного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Keith-Spiegel, P. C. *Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues.* // J.H. Goldstein, P.E.McGhee. – *The Psychology of Humor.* NY: Academic Press, 1972.
2. Рюмина М.Т. Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность. / М.Рюмина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 320 с.
3. Кант И. *Сочинения в 6-ти томах.* – Т. 5. – М., 1966.
4. Дмитриев А.В. Социология политического юмора : Очерки / А. Дмитриев. – М. : Российская политическая энциклопедия, 1998. – 332 с.
5. Козинцев А.Г. Человек и смех. / А.Козинцев. – СПб.: Алетейя, 2007. – 240 с.
6. Жан Поль. Приготовительная школа эстетики. / Жан-Поль. – М.: Искусство, 1981. – 448 с.
7. Спенсер Г. Физиология смеха. / Г.Спенсер. – Санкт-Петербург: тип А.С.Суворина, 1881. – 20 с.
8. Raskin V. *Semantic Mechanisms of Humor.* Dordrecht, Netherlands: Reidel, 1985. – 304 p.
9. Дземидок Б. О комическом. / Б.Дземидок. – М.: Прогресс, 1974. – 223 с.

РУДАКІВСЬКА С.В.,
кандидат педагогічних наук,
проректор з довузівської
підготовки Київського
міжнародного університету

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ

У роботі досліджено сучасні уявлення про екологічний світогляд, його зв'язок з екологічною свідомістю та екологічною парадигмою. Було відстежено тенденцію сучасної науки до глобалізації розуміння екологічної парадигми у зв'язку з чим, виділено основні сутнісні характеристики екологічного світогляду.

Актуальність. В сучасному світі все більша уваги приділяється проблемам впливу людини на навколишнє середовище. Майбутнє людства пов'язується саме з нормалізацією цього впливу. Сьогодні навряд чи у когось можуть виникнути сумніви в тому, що панівний зараз екстенсивний спосіб взаємодії людини з природою є тупиковим. Науково-технічний прогрес, що вважався панацеєю від усіх недуг людства, загострив проблеми пов'язані з розумінням місця людини в світі, її ролі та майбутнього. Подальший екстенсивний розвиток направлений на поглинання все більшого життєвого простору планети загрожує самому існуванню людини як біологічного виду. «Немає проблеми вибору між людиною і біосферою: причини збереження останньої лежать у сфері людських інтересів» [1], - стверджував відомий вчений Р.Атфільд ще у 1992 році. Рішення екологічних проблем виявилось не поза людиною, не в її наукових і технічних досягненнях, але в ній самій.

Причини екологічної кризи більш складні і глибші ніж наслідки техніч-

ного прогресу та досить широкі аспекти. Як зазначає О.М. Варго, ці причини зумовлені «...формуванням релігійного світогляду, зокрема “етики протестантизму”, зосередження цілей і інтересів суспільства на задоволенні зростаючих матеріальних потреб тощо» [5].

Саме в зв'язку з цим філософія, а за нею і педагогіка, стали приділяти все більше і більше уваги проблемам світогляду і свідомості людини та вихованню нових поколінь на засадах розуміння світу через призму екологічного світогляду. Слід зауважити, що хоча поняття «екологія» відомо досить давно (сам термін був введений ще в минулому столітті), але тільки в кінці ХХ століття з'явилися такі поняття, як «екологічна свідомість», «екологічний світогляд» і «екологічна культура». Можна сказати і більше, що і роль і місце екологічного знання були переосмислені у зв'язку з новітніми уявленнями про людину як частину складної системи планетарного масштабу, а не як окрему найвищу істоту, що стоїть над, чи зовні світу.

Сьогодні формування екологічно орієнтованого світогляду і свідомості

© Рудаківська С.В., 2012

визнається більшістю вчених в якості головного шляху виходу з кризи. В цьому дослідженні ми ставимо перед собою за мету висвітлення основних сутнісних характеристик екологічного світогляду, що повинні відігравати роль провідних орієнтирів у вихованні молоді.

Формування екологічного світогляду, навчання природничим гуманітарним дисциплінам з урахуванням особливого складу ціннісних орієнтирів повинне надати молоді не тільки новий погляд на світ в ракурсі останніх досягнень людства, але і сформувати особистість, що певним чином розуміє і усвідомлює своє місце та свою відповідальність в світі, зв'язок з життям. Така особистість з необхідністю повинна більш гармонійно сприймати не тільки себе, а і досягнення людства, нашу спільну історію і генезу в загальній генезі життя.

Стан наукової розробки теми. Питанням пов'язаним з визначенням, формуванням та вихованням екологічного світогляду в різні часи було присвячено значну кількість наукових праць. Серед них роботи таких науковців як П. Бачинський, О. Варго, О. Головка, А. Захлебний, І. Зверев, О. Король, А. Костицька, О. Лабезна, Л. Лук'янова, А. Миронов, В. Некос, Н. Демченко, Г. Пономарьова, Н. Пустовіт, Ю. Саунова, Н. Семенюк, Є. Слатьоніна, С. Совгіра, Е. Турдикулов, М. Швед, С. Шмалей, Г. Ярчук, Н. Ясінська та ін.

Виклад основного матеріалу. Оскільки в розумінні екологічного світогляду важливе місце належить поняттю світогляду взагалі, то необхідно з'ясувати, що сучасна наука розуміє під цим поняттям. У сучасній філософській та психологічній літературі склалися певні підходи до визначення поняття «світогляд», його структури, типології. Як феномен свідомості це явище строго визначене і, щоб його ефективно формувати, потрібно однозначне його розуміння. Розглянемо основні визначення, що

відрізняються своїми методологічними особливостями.

Світогляд визначають як цілісну систему уявлень і знань про світ у цілому, про природні та соціальні процеси що відбуваються в ньому, про відношення людини до навколишньої дійсності, що знаходять вираження у системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства (І.А.Алексеев, А.Г.Спіркін, В.Н.Черноволєнко, П.П.Федосєєв, І.Е.Куліковская). Таке визначення можна застосовувати до будь-яких типів світогляду [2, 6]. Можна сказати, що світогляд визначається як засіб діяльного ставлення до світу, його духовно-практичного освоєння.

На сьогодні в науці (С. Гончаренко, Л. Корміна, Ю. Мальований, В. Табачковський та ін.) побутує думка про те, що світогляд є специфічним комплексом орієнтацій людини в навколишньому середовищі, до якого входить і його екологічний компонент [8].

Світогляд - «складне, синтетичне, інтегральне утворення суспільної і індивідуальної свідомості», «система найбільш загальних поглядів на світ і на ставлення до нього людини» (Радугин А.А., Зеліченко А.І., Буянов В.С., Федосєєв П. Н., Зінченко В.П.) [7, 3].

З акцентом на переконання і практичну дієвість визначають світогляд М.Г. Аппманіс та І.Т. Фролов: «світогляд є визначальна для поведінки людини форма свідомості, що за допомогою переконань відображає сутність сукупних суспільних відносин, в які включена людина» [10].

Світогляд, також визначається як «єдність теоретичного (як форми громадської самосвідомості людини) і духовно-практичного освоєння світу (як способу і засоби його перетворення)», «певний синтез розуму і почуття, сутністю якого виступає конструктивне ставлення до світу, творить світ в його цілісності (М.Гайдеггер, В.І.Шінкарук). Дані точки зору об'єднані ідеєю того, що світогляд людини синтезує в собі рухи розуму

і почуття, що народжують в результаті конструктивного ставлення до світу, творення світу в його цілісності [6, с.13-14; 14].

Більшість сучасних учених розглядають світогляд як полісистему; теоретичне ядро якої - філософська система світоглядного характеру, а «периферія» - система загальнонаукових знань про навколишній світ і система чуттєво-наочних образів, сформованих а ході емпіричного досвіду і життєвої мудрості і практики людей (Радугин А. А., Шинкарук В.І., Горелик А.А., Куликівська Н.Е., Арцишевський Р.Г., Гнеденко Б.В, Паладянец Е.А. Тонких А.С.). Тобто в загальній структурі світогляду за характером формування та способом функціонування у свідомості людини виділяються два рівні: 1) життєво-практичний (буденний), що включає в себе духовно-практичний, 2) теоретичний рівень [7, 3, 9, с.63-126].

Частиною світогляду є також відношення "людина-природа". Враховуючи загально-філософські положення, з урахуванням світоглядної функції екології, екологічний світогляд можна визначити як аспект цілісного світогляду, що відображає проблеми безпосередньої та опосередкованої взаємодії людини з природним оточенням [12]. Екологічний світогляд зберігає структуру і характерні ознаки світогляду (цілісність, системність, суб'єктивність) і розглядається як система знань, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів екологічного характеру, синтезованих і усвідомлених світоглядних ідей, моральних оцінок, досвіду і ставлення людини до природи, які інтегрують особистісно значущу систему екологічних цінностей, що визначають спрямованість усього життя і діяльності людини.

С.В. Совгіра надає наступне визначення - «екологічний світогляд - це система взаємопов'язаних компонентів: узагальненої сукупності екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особис-

тістю цілісності та єдності природного й соціального буття, місця в ньому людини разом із життєвими природовідповідними позиціями, програмами та іншими складниками поведінки, які в комплексі формують у неї екологічно орієнтовану життєву позицію, спонукають її до активної природоохоронної роботи» [8].

Аналіз досліджень науковців (П. Бачинський, О. Головка, А. Захлебний, І. Зверев, О. Король, А. Костицька, О. Лабезна, Л. Лук'янова, А. Миронов, В. Некос, Г. Пономарьова, Н. Пустовіт, Є. Сластьоніна, Е. Турдикулов, М. Швед, С. Шмалей, Н. Ясінська та ін.) показав, що автори розглядають екологічний світогляд в різних аспектах: через поведінку людини в природному середовищі, систему екологічної освіти, екологічну вихованість, екологічне мислення. Слід зазначити, що дослідники одностайні в думці, що освіта є одним із стратегічних чинників подолання екологічної кризи. Формування екологічних якостей особистості з метою гармонізації відносин з природою повинне виховати нові покоління з новим поглядом на місце людини в світі та його роль.

На початку ХХІ століття нового змісту набуває синергетична парадигма екологічного світогляду, яка має значний гуманістичний потенціал, сприяє інтегративному підходу до пізнання світу, актуалізує вирішення проблем гармонізації відносин людини й природи.

В українській науковій традиції дуже часто наряду з екологічним світоглядом прийнято говорити про екологічну свідомість. О.М. Варго робить акцент на тому, що «...світоглядне значення екологічної свідомості пов'язано, насамперед, з необхідністю вирішення найважливішої на сучасному етапі соціальної проблеми - побудови суспільства, система цінностей якого сприяла б можливості уникнути екологічної катастрофи. Для цього необхідно формування іншої системи цінностей, визнання за природою

“права голосу”, надання цінності розвитку особистості кожної людини, а також зміни в області управління та виховання» [5].

Питання розвитку екологічної свідомості перебуває в тісному зв'язку зі світоглядною концепцією співвідношення свідомості і буття, гносеологічною парадигмою принципового пізнання світу. Вирішення питання про взаємовідносини людини і природи, про їхнє співіснування (у сучасних умовах можна навіть порушити питання про можливість їхнього подальшого співіснування взагалі) вимагає більшої конкретності у визначенні взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників, оскільки визнана сьогодні мета розвитку людського суспільства – технічний прогрес і побудова суспільства загального достатку, – у принципі суперечать можливостям подальшої спільної життєдіяльності людини і природного середовища.

Так Ю.О. Саунова, зазначає, що екологічна свідомість характеризується складністю, багатогранністю й багатокомпонентністю структури, включає п'ять взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-оцінний, рефлексивний та емоційно-вольовий [13]. При цьому, вона зазначає також, що у визначенні поняття “екологічна свідомість” не має одностайності. Його трактують як сукупність знань про навколишній світ, як психічну діяльність (А. Петровський, М. Ярошевський), ставлення людини до дійсності (В. Скребець), ставлення до природи (З. Абдуллаєв, О. Гамаєва, Е. Гірусов, С. Дерябо, М. Курок, В. Ясвін та ін.).

Виділяють кілька спрямувань екологічної свідомості: світоглядне, в основі якого лежить матеріалістичне осмислення єдності суспільства і природи; екологічне, основу якого творить положення про визначальне значення способу виробництва матеріальних благ залежно від рівня розвитку виробничих сил і характеру виробничих

відносин; морально-естетичне, характеризоване певними моральними нормами, які регулюють поведінку людини у спілкуванні з природою; правове, що визначається нормативними актами природоохоронного законодавства, у яких відображені інтереси всього суспільства [13].

Ю.О. Саунова визначає екологічну свідомість як «...сукупність уявлень, як індивідуальних, так і групових, про взаємозв'язки в системі “людина-природа” й у самій природі, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії людини з нею» [13].

Екологічна свідомість сьогодні виходить за межі науки, оскільки порушує філософські, етичні, релігійні, політичні, естетичні та правові аспекти відношення людини та суспільства до природи. Взаємодія екологічної свідомості з основними формами суспільної свідомості породжує певні синтетичні утворення, що збагачують одне одного змістом, зокрема, екологічну етику, екологічну філософію, екологічне право, релігію природоохорони та ін.

Виділяють декілька передумов формування та розвитку екологічної свідомості, а саме:

- у соціально-політичному плані – гармонізація міжособистісного і соціального співробітництва паралельно з еволюцією біосфери й у гармонії з нею; зняття споживацько-раціонального підходу до природи;
- у природно-матеріальному середовищі – усвідомлення необхідності визнання за біосферою її самоцінності; відмова від безконтрольного розвитку економіки без урахування екологічних вимог; переорієнтація всього соціального прогресу на гармонізацію з живою природою;
- в особистісному плані – надання свободи особистості у всіх її проявах, особливо у творчому розвитку; створення нового типу екологічної особистості, відповідальної за природу [5].

Все частіше увага науковців звертається на те, що побудова екологічно безпечного суспільства, не можливий лише за досягнення тактичних цілей впровадження енергозберігаючих технологій та розвитку екологічного виробництва. Необхідно ставити стратегічні цілі такі як забезпечення соціальної справедливості, яке включає поміж іншим встановлення гарантій рівності громадян перед законом, забезпечення рівних можливостей для досягнення матеріального, екологічного та соціального благополуччя не тільки в рамках одного суспільства, однієї держави а й на загальносвітовому рівні. Тому, що соціальна та економічна нерівність між країнами завдає загрози й їх екологічному стану [1].

Світогляд оснований на східній філософії первинно більш адаптований до розуміння єдності людини та природи, а отже, і екологічний світогляд легше розвинути в умовах Сходу. Східній філософії із самих витоків притаманна відмінність від західноєвропейського сприйняття світу, уявлення про світ як про єдиний організм, усі частини якого своєрідно залежать одна від одної. Тобто, традиційним цивілізаціям Сходу притаманний високий ступінь залежності від природи; їхні світоглядні та філософські концепції орієнтовані на гармонію з природою.

Як показує О.М. Варго, розвиток західноєвропейського і традиційного східного напрямків філософії показує процес зближення концепцій [5]. Традиційний західноєвропейський прагматизм все більше уваги приділяє душі людини, розвитку особистості. Юаса Ясуа вважає, що такий спосіб мислення виник із традиційного буддизму і конфуціанства. У західноєвропейській філософській думці до них найбільш подібний екзистенціалізм.

Глибинний сенс екологічного підходу, або екологічної парадигми розкривається через зв'язок з іншими аспектами людської культури. В роботі Г.В. Ярчук зазначено, що культуроло-

гічна природа екологічної парадигми базується на екологізації моралі, утвердженні екологічного імперативу як головного етичного ідеалу людства, побудованого на базі екологічних цінностей і норм. Формуючись усередині людської культури, такий ідеал в свою чергу формує її ідентичність, концентруючи в собі уявлення соціально-культурного суб'єкта про ціннісні основи буття та способи їх втілення, задає загальний вектор розвитку культури, визначає смисл людського існування й перспективу людського буття в індивідуальному переломленні, й, нарешті, визначає характер суспільної ідеології, специфіку філософського дискурсу й педагогічних концепцій [4].

Таким чином, дослідження наукових праць щодо екологічного світогляду показує еволюцію розуміння цього поняття у більш широкому сенсу. На наш погляд, екологічний світогляд не є лише складовою світогляду щодо відношення людина-навколишній світ, а і відношення між людьми, між культурами та соціумами. Екологічний світогляд не може зупинитися лише на відношенні людини до природи, оскільки таке обмеження є штучним.

Ми схильні погодитися з глобальним розумінням екологічних перетворень сучасного світу. Необхідно якісно змінити природу суспільства, необхідна нова цивілізація з іншим світоуявленням, для якої сукупність екологічних імперативів буде настільки ж органічно наявна, як і прагнення до збереження життя людини [4].

Послідовна екологічність повинна визначати відношення як до природи, так і до інших людей, інших культур, і навіть до історії. Таким чином, екологічність повинна простиратися на всі відношення людини (як особистості, виду, члену суспільства, представника та носія культури) до чогось іншого (іншої людини, природи, культури, іншого часу). З цього приводу буде доцільним говорити про екологічне розуміння світу та природи людини,

що повинне базуватися на наступних принципах:

- критичне та інноваційне відношення до існуючої суспільної системи спрямоване на перетворення соціальної практики і розвиток альтернативних способів життя на основі діалогу і співпраці;
- розвиток суспільства на основі поваги до особистості та культурних складових відмінних від загальноприйнятих в даному, розвиток між культурного обміну;
- цілісний, міждисциплінарний підхід до розуміння відносин та взаємозв'язку між людиною, природою і всесвітом;
- заохочення солідарності, справедливості та поваги прав людини, що передбачає розвиток відкритих демократичних стратегій між культурного обміну;
- просування екологічного, культурного та мовного різноманіття;
- демократизація зв'язку, зокрема, засобів масової інформації, які є важливим інструментом для обміну інформацією, цінностей і досвіду;
- розробка етичної чутливості по відношенню до всіх форм життя на планеті, яка встановлює обмеження на експлуатацію людством ресурсів навколишнього світу.

Ми виділяємо кілька аспектів (домінант) такого екологічного підходу.

Перший аспект полягає в *приматі індивідуального*. Важливо усвідомити цінність не тільки кожної особистості, але і цінність кожного виду живих істот, кожної ланки життя, кожної історичної епохи. Індивідуальність цілеспрямована на гармонійне співіснування з іншими індивідуальностями – такий ідеал екологічної парадигми. Індивідуальність розуміє свою самоцінність. Якщо, при цьому вона здатна відчувати зрозуміти цінність іншого, зв'язок свого буття з буттям іншої істоти, іншої культури, то саме така індивідуальність здатна вирішити не тільки екологічні проблеми людства, а і усвідомити нове місце людини в цьо-

му світі. Наприклад, людина повинна усвідомити те, що роблять люди, як вони думають, яке знання звеличують, тобто виділити домінуючу ідеологію, що поволяє формувати свідомість. Іншими словами перший аспект екологічного підходу (світогляду) – докопатися до прихованих цінностей і винести їх, надавши їм певного культорологічного значення. Це може проявлятися в тому як люди одягаються, в їх піснях, малюнках, нових дефініціях старих слів. Основою навчання має ставати досвід поколінь, який надбудовується кожним новим поколінням як конструктор. Це пов'язано з нашим переконаннями, що те, що робить кожна людина має нести певну цінність і служити досвідом – відправною точкою у прийнятті рішень. Так, індіанці майя коли приймали якесь рішення, глава племені з шаманами розглядали як це рішення позначиться на сім поколінь вперед і якщо приходили до думки, що це не зашкодить, тоді розглядали далі.

Другий аспект – *неперервність цінностей*. Екологічний підхід не повинен проводити грань між корисним природі і корисним людям тут і сьогодні, не повинен приймати політику «подвійних стандартів». Ми повинні відштовхуватися від єдиних неперервних у часі та просторі цінностей. Те, що необхідно людству не повинне вступати в конфлікт з оточуючим середовищем.

Третій аспект – *руйнування панівних категорій*. наприклад, не варто розглядати людей як грамотних і безграмотних – необхідно концентруватися на більш важливих рисах – наприклад, чи є відповідність між поглядами людини та її справами. Даний аспект має далекоглядні наслідки – не треба робити екологічну парадигму в навчанні ідеологією, оскільки за каркасом послідовних теорій дуже часто не можна розгледіти суть.

Це приводить нас до 4-го аспекту – *простоті*. Відповіді на найважливіші проблеми сучасного світу – прості. Не потрібно створювати вигадувати не-

ймовірні програми – дружба, підтримка, співчуття і великодушність цілком здатні стати основою екологічного навчання.

Таким чином, дослідження останніх робіт українських вчених щодо екологічного світогляду, екологічної свідомості та питань пов'язаних з їх формуванням показує наявність еволюційної екологічної парадигми до її універсалізації та розширення на відношення людини не тільки до природи, але і до інших людей, інших культур. З цього приводу, ми формулюємо основні домінанти, визначні сутнісні характеристики екологічного світогляду, що акумулюють надбання людства

в області екології. Найважливіша з цих домінант це примат індивідуального на основі поваги до іншої індивідуальності. Саме на основі цього принципу можна гармонізувати відносини як між людьми так і відношення людини до природи, надати розуміння цінності та унікальності кожного життя. Друга домінанта визначає принцип неперервності цінностей – не можна користатися різними системами цінностей в різних областях. Третя домінанта виражає необхідність руйнування стереотипів, що викривляють розуміння справжньої цінності життя, як свого, так і інших. Четверта домінанта застерігає від пошуку складних рішень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атфилд Р. *Етика экологической ответственности*. \По сб. «Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с франц. и англ.» \ Составители Л.И.Василенко и В.Е.Ермолаева; ввводн. ст. Ю.А.Шрейдера. - М., 1990
2. *Большой психологический словарь* /Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, СПб.; М., 2004.
3. Буянов В. С. *Научное мировоззрение. Социально-философский аспект* М., 1987
4. *Екологічна парадигма у формуванні світоглядно-моральних цінностей студентів: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10* [Електронний ресурс] / Геннадій Васильович Ярчук; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2009. — 16 с. — укр.
5. *Екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03* [Електронний ресурс] / О.М. Варго; Харк. ун-т Повітр. Сил ім. І.Кожедуба. — Х., 2006. — 17 с. — укр.
6. Куликовская И.Э. *Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников*. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
7. Радугин А.А. *Философия. Курс лекций*. -2-е изд., перераб. и дополн. - М., Центр, 2001.
8. *Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04* [Електронний ресурс] / С.В. Совгіра; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2009. — 40 с. — укр.
9. Тонких АС *научное мировоззрение: понятие, структура, функции*. Воронеж, 1980.
10. *Философский словарь* под ред. И.Т. Фролова, изд. 5. – М.: Политиздат. 1987.
11. *Філософія екобезпечного поступу людства в епоху глобалізації та інформаційної революції: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10* [Електронний ресурс] / Н.В. Семенюк; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.

- К., 2009. — 18 с. — укр.
12. Формування екологічного світогляду старшокласників ліцею медико-біологічного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 [Електронний ресурс] / Н.В. Немченко; Ін-т пробл. виховання АПН України. — К., 2007. — 20 с. — укр.
 13. Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Ю.О. Саунова; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. — Кіровоград, 2007. — 20 с. — укр.
 14. Шинкарук В.И. Категориальная структура научного мировоззрения // Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики. Киев, 1981.

ЧЕПУРНА А.Б.,
магістрант, Інститут телебачення,
кіно і театру, Київський
міжнародний університет

КОНФОРМІЗМ. ЕКСПЕРИМЕНТ. НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИЙ КІНОФІЛЬМ

У статті автор проводить дослідження у галузі психології та кінематографу, а саме перетин експериментів та науково-популярного кінофільму. Обмежене рамками України, воно привело до імені та творчості видатного режисера Фелікса Соболева. Його фільми не можуть не привернути увагу. А особливо майстерне фільмування природної поведінки людини, людини справжньої.

В статье автор проводит исследования в области психологии и кинематографа, а именно пересечение экспериментов и научно-популярного фильма. Ограничено рамками Украины, оно привело к имени и творчеству выдающегося режиссера Феликса Соболева. Его фильмы не могут не привлечь внимание. А особенно искусная схемка естественного поведения человека, человека подлинного.

The article conducts research in psychology and film, such as crossing experiments and non-fiction film. The limited scope of Ukraine, it has led to the name and work of famous director Felix Sobolev. His films can not attract attention. A particularly skillful filming natural behavior, the person present.

 б'єктом дослідження є стрічка «Я та інші» Фелікса Соболева у якій втілені психологічні експерименти на тему конформної поведінки що проводила доктор психологічних наук, професор, академік РАО Валерія Мухіна.

Досі актуальні фільми не мають достойного інформаційного поля, та не можуть знайти шлях до розумів потенційних шанувальників серед науковців та широкого загалу. Тому дослідження фільму «Я та інші» є не аби як актуальне.

Один з кроків на шляху до нового глядача, котрий не побачив прем'єри

стрічок Соболева стала Любов Журавльова. У своїй статті «Той, хто розчував мову тварин. Режисер Фелікс Соболев: народився з талантом від Бога, згорів на замовленні ЦК » вона проводить чіткі паралелі між життям Соболева та його втіленнями у кіно.

Методом було взято шлях дослідження конформної поведінки поєднуючи результати різних експериментів та експерименти висвітлені у кінофільму «Я та інші».

Метою та науковим завданням є виявлення актуальності та нетлінності стрічок. Популяризація питання конфор-

© Чепурна А.Б., 2012

мізму у соціумі.

Може використовуватися у журналах про психологію, мистецтво, науку, телебачення. Науковою новизною може виділити поєднання аналізу психологічного та кінематографічного у полі одного дослідження.

Конформізм- що ми знаємо про нього? Що нам відомо про конформну поведінку? Свого часу ці питання зацікавили професора психологічних наук Валерію Мухіну. Шляхом дослідів та експериментів йшла молода науковця, щоб розвіяти туман навколо цього питання.

«Люди довірливі, як вівці, і конформних, як вовки.» Карл Ван Дорен

Яскравий приклад конформної поведінки навів Майерс Девід: Повний зал люду,щойно був відіграний концерт, невражаюче виконання, щиро кажучи посередньо, але хтось з першого ряду встає з опісками і наче через магію встає та плескає весь зал. Чому так? Чому ті, хто не вподобав концерт встали? Чому їм не схотілося плескати сидячи,чи взагалі не плескати?

Як часто відбувається так,що під час дощу ми не відкриваємо парасолю,бо люд на вулиці справляється без неї ? Таких прикладів можна навести тисячу.

Конформізм - зміна поведінки або переконань індивіда в результаті тиску групи - проявляється у формі поступливості і у формі схвалення. Поступливість - це зовнішнє слідування вимогам групи при внутрішньому неприйнятті їх. Схвалення - це поєднання поведінки, що відповідає соціальному тиску, і внутрішньої згоди з вимогами останнього.

*«Я знаю, як на мед сідають мухи,
Я знаю смерть, що нищипорить, все гублячи,
Я знаю книги, істини і чутки,
Я знаю все, але тільки не себе.»*

Франсуа Війон

Це епітет до науково-популярної стрічки Фелікса Соболева, що за фільмувала у собі експерименти психолога Валерії Мухіної. Фільм складається з декількох дослідів, що проводили з аудиторією студентів, серед дошкільнят та з учнями середніх класів. Дослід «Обидві білі» розкриває можливість групи людей впливати на слова та думки особистості. Психолог та троє діток домовляються що коли на столі будуть стояти дві пірамідки-чорна та біла, діти все одно будуть казати, що пірамідки білі. І ось до групи приєднується хлопчик, перед ним стоїть дві пірамідки-чорна та біла, але усі діти, котрих питали перед ним, відповіли, що пірамідки обидві білі. Дитина опинялася у конфлікті з собою. Бо пірамідки чорна та біла. Під натиском колективної думки дитина теж казала що обидві білі. Ще один приклад конформної поведінки. «Учений чи злодій»- експеримент що проводили серед студентів. До аудиторії заходить людина, перед нею поставили портрет літньої людини,чоловіка, та дали завдання зробити психологічний аналіз за фізіономією та попередньо вказали рід його діяльності - учений. Піддослідний намагався вгледіти в зморшках навколо рота ознаки частих посмішок та лояльного відношення до студентів, іншим піддослідним,яким теж було сказано,що це учений, здаються добрими глибоко посаджені очі. Заходить інший піддослідний.

Перед вами злодій, якого розшуковують.

І що ви думаєте? Його глибоко посаджені очі свідчать про схильність до лиходійства. Зморшки навколо рота, кажуть про те, що це дуже самовпевнена та неприємна людина. Кожен психологічний портрет був складений виключно з ремарки експериментатора. Випробовувані відчують свою некомпетентність якщо від них чекають якогось непростого судження. Чим більше піддослідний сумнівається у правильності власних суджень, тим більше піддається впливу оточую-

чих.

Особливості групи теж мають значення. Рівень конформізму максимальний, якщо до складу групи входять не менше трьох осіб, якщо вона згуртована, однотайна і володіє високим статусом. Він також максимальний і в тих випадках, коли відповідь доводиться давати публічно без яких би то не було попередніх зобов'язань. Як наприклад у досліді «Напад». Перед аудиторією студентів виступає лектор. Раптом до приміщення вриваються люди з автоматами, починається стрілянина лектора викрадають. Усі збендетжені. А через хвилину лектор повертається, та починає питати, як це сталося. Та з кожним новим показанням ми чуємо наскільки слідуюче нагадує попереднє.

З книги Девіда Майерса ми можемо дізнатись, що у лабораторних умовах групі не обов'язково бути численною, щоб ефект проявився повною мірою. Аш та інші дослідники довели, що 3-5 чоловік можуть викликати значне посилення конформізму, ніж 1 або 2. Але збільшення чисельності групи понад 5 осіб призводить до зниження рівня конформізму. В нульовій експериментах, які проводили Мілграм і його колеги, випробовувані - групи чисельністю 1, 2, 3, 5, 10 і 15 осіб - зупинялися на жвавій нью-йоркській вулиці і, задержавши голови, приймалися дивитися вгору. Число приєдналося до них перехожих зростала пропорційно, поки група не збільшувалася до 5 чоловік. При збільшенні чисельності групи від 1 до 5 чоловік число перехожих, які зупинялися біля випробовуваних і, наслідуючи їм, теж починали дивитися вгору, зростала пропорційно.

Розбивка на групи також має значення. Девід Уайлдер, психолог з Університету Ратджерса (штат Нью-Джерсі), запропонував своїм студентам на розгляд випадок із судової практики. Перш ніж висловити свою думку, студенти подивилися відеозапис думок чотирьох помічників. Якщо помічники виступали як дві не-

залежні групи по 2 людини, ступінь конформізму студентів була вищою, ніж якщо вони висловлювали свою думку як єдина група з 4 осіб. Точно так же дві групи з 3 осіб провокували велику конформність, ніж одна група з 6, а три групи по 2 людини - ще більшу. Очевидно, позиція, яку поділяють кілька нечисленних груп, користується найбільшою довірою

У досліді професора Мухіної «Портрети» перед групою людей знаходяться п'ять фото портретів. Група має визначити чи на цих знімках усі різні люди, чи є два фото одного. Експериментатор домовляється з усіма членами групи крім одного - піддослідного. Тож ми маємо декілька людей, що наполягають - 1 та 4 портрет одної людини. А піддослідний чи погоджується, піддається натиску групи, чи відстоює свою думку. Завдання стає складнішим, коли група стверджує, що на портреті старенької та старенького одна й та сама людина. Чим сильніше згуртованість членів групи, тим сильніше група впливає на піддослідних.

Цінність цієї кінокартини у дійсному фіксуванні та відображенні людської поведінки у умовах психологічного тиску. Можливо більше зі сторони самого себе, ніж подразника-експериментатора.

Вивчення порушень правил вуличного руху, проведене за участю 24 000 у США нічого не підозрюючих пішоходів, показало, що кількість порушень, зазвичай становить 25%, зменшується до 17% в присутності дисциплінованої людини (роль якої виконував помічник експериментатора) і зростає до 44% в присутності порушника. Такий вид поведінки ми можемо споглянути у експерименті «Тир». Клас учнів середньої школи відвели у незвичайний тир. Його оригінальність складалась у тому, що на стіні висіли дві цілі. Стріляючи у одну «снайпер» отримував рубль для себе, а стріляючи у іншу рубль на користь класу. Вагаючись школярі робили свій вибір, і він був на користь класу.

Експеримент «Солодка солона

каша» проводився над діточками дошкільного віку. Одну тарілку каші посипали цукром на три чверті, а останню чверть сіллю. Виходить, що троє діток скуштують солодку кашу, та на запитання: «Яка на смак? Звісно дадуть відповідь, що вона солодка. Та останньому учаснику куштування дістанеться солена каша. Дитина відповідь слідуючи прикладу попередників, що то є солодка каша, але від добавки відмовиться.

Хочу приділити увагу досліді «Обидві білі». Ця фраза набула широке алегоричне значення в академічних колах, добре знайоме з фільмом. Участь приймають дітки з декількома з них психолог домовляється, коли на стіл покладуть дві пірамідки - чорну та білу діти на запитання про колір, будуть відповідати – обидві білі. І знову піддослідний опиняється перед групою, що стверджує, чорна та біла пірамідки обидві білі. На думку Валентина Куліченка, якщо дитина відмовляється приймати чужу точку зору, мова йде про незалежність, прагнення до самостійності, орієнтуванні на власні враження. Нам здається це природним. Але коли думка оточуючих набагато важливіше особистих відчуттів, поведінка називається викликаним. Не варто звинувачувати діток в погоджуваності. Дитині важливо бути таким, як усі. В дитинстві через гру, наслідування, йде активний процес становлення особистості, засвоєння суспільних норм і цінностей, соціалізація.

«Я та інші» унікальний за своїм змістом фільм. У ньому не тільки зафільмовано психологічні експерименти, у ньому зафільмовано живу людину, особливості її поведінки, її недоліки та чесноти. Фільм живий, живі досліді. У світі, де людина може піддатися впливу натовпу, та проковтнути пігулку байдужості Фелікс Соболев та Валерія Мухіна поставили дзеркало у якому ми бачимо незначні прояви хвороби нашого століття. Я вважаю, що нам потрібні такі стрічки, ми повинні

їх бачити. Задля того, щоб у вічній боротьбі за своє власне не втратити себе.

Було проведено багато досліджень стосовно конформної поведінки, люди схильні до неї, це дослідження підтвердили. Але на питання добре це, чи погано, людство ще не скоро зможе дати відповідь. Конформізм- це спосіб захисту. Коли ти такий як усі тебе ніхто не буде чіпати. Треба знати і пам'ятати, що є особистість, і ти не можеш переступати через неї. Буде це власна особистість, чи чиясь.

*И должен ни единой долькой
Не отступаться от лица,
Но быть живым, живым и только,
Живым и только до конца.*

Борис Пастернак

Фелікс Соболев

- Гран-при «ЗОЛОТИЙ АСТЕРОЇД» VII МКФ науково-фантастичних фільмів, Трієст, Італія, (1969),
- Приз і диплом першого ступеня X огляду документальних і науково-популярних фільмів, Ленінград, (1969),
- Диплом II Республіканського фестивалю дитячих та юнацьких фільмів, Одеса. (1969),
- Державна премія СРСР (1971)
- Лауреат державної премії та премії ім. М.Ломоносова АН СРСР

Валерія Мухіна

- Провідний вітчизняний психолог зі світовим ім'ям, академік РАО і РАПН, доктор психологічних наук, професор.
- Заслужений діяч науки РФ, завідувач кафедрою психології розвитку Московського педагогічного державного університету (з 1988 р.)
- Головний редактор журналу «Розвиток особистості», голова секції «Розвиток особистості» Російського психологічного товариства
- Член Союзу письменників Росії, лауреат премії Президента РФ в галузі освіти (1997).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кіно: Енциклопедичний словник \ Гол. Редактор. С. І. Юткевич; Редкол.: Ю. С. Афанасьєв, В. Е. Баскоков, И. В. Вайсфельд та ін.. – М.: Сов. Енциклопедія, 1986. – 640 с., 96 л. іл.
2. Любов Журавльова .Стаття «Той, хто розчує мову тварин. Режисер Фелікс Соболев: народився з талантом від Бога, згорів на замовленні ЦК »
3. Соціальна психологія. Девід Майєрс. СПб.: Пітер, 1997 - 688 с. (Серія "Майстри психології")
4. Збірник творів В. С. Мухіної. Том I. Особистість: Міфи і Реальність. Єкатеринбург, 2007.
5. Журнал «Сноб». Стаття «Усі ми конформісти». Валерія Мухіна

**5.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

АЗАТЬЯН В.І.,

викладач, Кіровоградська льотна
академія НАУ, м. Кіровоград

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ

Стаття присвячена організації самостійної роботи майбутніх авіадиспетчерів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у ВНЗ, надані визначення самостійності, пізнавальної самостійності та самостійної роботи курсантів.

Ключові слова: самостійна робота, самостійність, пізнавальна самостійність, самостійна робота курсантів.

Статья посвящена организации самостоятельной работы авиадиспетчеров в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин в ВУЗе, даны определения самостоятельности, познавательной самостоятельности и самостоятельной работы курсантов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельность, познавательная самостоятельность и самостоятельная работа курсантов.

The article is dedicated to the organization of self-dependent work of the future Air Traffic Controllers in the process of studying in the higher institution; definitions of self-dependence, cognitive self-dependence and self-dependent work of cadets are given.

Key words: self-dependent work, self-dependence, cognitive self-dependence, self-dependent work of cadets.

Бурное развитие авиационной техники постоянно выдвигает на своём пути большей важности проблемы, решение которых знаменует собой качественно новый шаг в одной из сложнейших отраслей человеческих знаний – авиации. На первый план

выдвигаются новые требования к профессионально грамотной личности. Современный специалист должен творчески мыслить, уметь самостоятельно и своевременно получать и правильно использовать необходимую информацию, знания, умения, принимать нестандартные, смелые

© Азатьян В.І., 2012

решения на основе фундаментальных знаний. Социальная востребованность, профессиональный рост специалиста как никогда зависят от умения проявить инициативу, решить нестандартную задачу, от способности к планированию и прогнозированию результатов своих самостоятельных действий.

Автоматизация многих управленческих процессов, повышение сложности решаемых задач накладывают свой отпечаток на профессиональную деятельность диспетчера. Чем сложнее авиационная техника и поставленные задачи, тем надёжнее должны быть профессиональные навыки. В связи с этим повышаются требования к качественному профессиональному обучению будущих диспетчеров УВД.

Большой вклад в решение вопросов методики обучения диспетчерского состава вносят разработанные психолого-педагогические теории С. И. Архангельского [4], Ю. К. Бабанского [5], М. И. Махмутова [11], работы по авиационной педагогике и психологии Б. С. Алякринского [1], Р. Н. Макарова [10] и др. Проведённые исследования показывают, что вышеперечисленные работы относились к решению ряда различных проблем подготовки диспетчерского состава, а именно: авиационной психологии и педагогики, методики диспетчерского обучения, тренажёрной подготовки и авиационной безопасности. Однако данные исследования не давали системного подхода к разработке основ теоретической подготовки будущих авиадиспетчеров в контексте организации самостоятельной работы. Поэтому, на наш взгляд, пути решения проблемы теоретической подготовки будущих авиадиспетчеров следует искать в системе накопленных теоретических знаний в области педагогической науки и авиационной психологии и педагогики; в основах теорий профессиональной деятельности операторов особо сложных систем управления в экстремаль-

ных условиях, профессиональной надёжности операторов особо сложных систем управления, психологии творчества, интуиции и обучения.

Будущих авиационных специалистов нужно учить работать не только на занятиях под контролем преподавателя, но и самостоятельно. *Самостоятельная работа* занимает важное место в процессе профессиональной подготовки будущих авиадиспетчеров. Организация данного вида учебной деятельности сопряжена с целым рядом достаточно сложных педагогических проблем. Прежде всего, это отсутствие четких методик по привитию навыков самостоятельной работы, по определению реального бюджета времени курсантов и его рационального использования, по определению путей оптимального сочетания познавательной и научной работы курсантов в целостном учебном процессе высшей школы. Чаще всего в учебном процессе вуза отсутствует дифференциация характера самостоятельной работы в зависимости от специфики учебного предмета и специальности. Кроме того, не всегда прослеживается целевая практическая функция отдельной изучаемой дисциплины, тем более в контексте с научной актуальной проблематикой. И это далеко не все проблемы современной высшей школы по организации творческой самостоятельной работы курсантов.

На современном этапе развития образования самостоятельная работа должна быть направлена на развитие самоорганизации будущего авиационного специалиста, активно преобразующего отношения к получаемой информации, способности выстраивать индивидуальную траекторию самообразования. Соответственно главный признак самостоятельной работы состоит не в том, что студент занимается без непосредственного участия и помощи преподавателя, а в том, что в его деятельности сочетаются функция перевода информации в знания, умения и функция управления этой деятельностью.

Исследований по проблеме организации самостоятельной работы в вузе очень мало, однако теоретический фундамент по сущности, типам самостоятельной работы уже имеется. Анализ опубликованных педагогических исследований свидетельствует о том, что многие ученые-педагоги такие как Е. Я. Голант [6], Р. М. Микельсон [12], П. И. Пидкасистый [15] раскрывают сущность самостоятельной работы через описание либо путей руководства ее выполнением, либо форм организации учебных занятий.

Разумеется, эффективность самостоятельной работы курсантов в процессе обучения во многом зависит от условий ее организации, от содержания и характера знаний, логики их изложения, источника знаний, от взаимосвязи наличных и предполагаемых знаний в содержании данного вида самостоятельной работы, от качества достигнутых курсантом результатов в ходе выполнения этой работы и т. д.

Анализируя подходы к определению самостоятельной работы, можно видеть, что ее роль в учебном процессе стали осознавать давно. Еще Ф. А. Дистервег, рассматривая идею развития умственных сил учащихся, отмечал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий должен достигнуть этого собственной деятельностью. То, чего человек не приобрел путем своей самостоятельности - не его» [7, с. 236].

На 60-80 г.г. приходится наибольшее количество публикаций по проблемам активизации познавательной активности и самостоятельности тех, кто учится. Дидакты и педагоги-практики стали на путь поиска средств управления самостоятельной познавательной деятельностью, её активизации.

Заслуживают особенного внимания активные поиски и интересные открытия таких педагогов как И. Г. Огородникова [13], Л. П. Аристовой [3], В. А. Козакова [9] и др. Установлено, что в процессе познавательной деятельности происходит формирование по-

требностей в самообразовании, определены условия развития познавательной активности ученика и выделены виды самостоятельности школьника как качества личности.

В 60-80 г.г. самостоятельная работа в большинстве работ рассматривается при обсуждении процесса обучения учеников, но выводы педагогов, по нашему мнению, составляют значительный интерес для развития теории и практики организации самостоятельной работы в высшем учебном заведении. Хотя, как справедливо подчёркивают педагоги высшей школы, учебная работа студентов и учеников значительно отличается.

С. И. Зиновьев [8] утверждает, что высшая школа отличается от средней не только специализацией подготовки, степенью сложности и большим объёмом учебного материала, а самое главное, методикой учебной работы, в которой заложено творческое начало, и степени самостоятельности студентов.

Таким образом, обращаясь к определениям, связанных с организацией самостоятельной работы будущих диспетчеров УВД остановимся на таких педагогических понятиях как «самостоятельность», «познавательная самостоятельность», «самостоятельная работа курсантов».

В педагогической энциклопедии даётся такое определение: «Самостоятельность - одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами» [14, с.201].

По мнению В. А. Козакова [9] самостоятельность основана на таких личностных качествах, как настойчивость, уверенность в успехе, упорство в достижении цели, критичность, инициативность, умение принять правильное решение в сложной ситуации, самообладание, дисциплинированность.

Таким образом, самостоятельность должна обеспечить полное и глубокое усвоение знаний будущих авиацион-

ных диспетчеров, формирование их профессиональных и фундаментальных навыков и умений – тем самым, формирование профессиональной компетенции будущих авиационных специалистов, которые в своей профессиональной деятельности связаны с безопасностью полётов, с напряжённостью в работе, а также с наличием экстремальных условий.

На наш взгляд *самостоятельность будущих диспетчеров УВД можно понимать как качество личности, связанное с ее способностью анализировать ситуацию, выдвигать задачи, находить пути их решения, мыслить, действовать инициативно, творчески, стремиться к пониманию и разработке нового, и добиваться достижения цели при выполнении профессиональных функций в обычных и экстремальных ситуациях.*

Одним из приоритетных направлений в педагогике, начиная с середины XX века, является изучение *познавательной самостоятельности личности.*

И. Т. Огородников [13] и П. И. Пидкасистый [15] признают, что высокий уровень познавательной самостоятельности обучающихся оказывает позитивное воздействие на успешность обучения. Формирование познавательной самостоятельности обучающихся рассматривается педагогами в качестве одного из основных критериев эффективности обучения.

Е. Я. Голант [6], Р. М. Микельсон [12], И. Т. Огородников [13] и др. большое внимание уделяли взаимосвязи познавательной самостоятельности и познавательной активности обучающихся.

Таким образом, познавательная самостоятельность рассматривается либо как характеристика познавательной деятельности, либо как характеристика личности.

В процессе теоретической подготовки будущих авиадиспетчеров необходимо создать оптимальные условия и факторы формирования познавательной самостоятельности, а также найти способы управления и помощи преподавателя, которые бы стимули-

ровали активизацию познавательной самостоятельности курсантов.

С нашей точки зрения *познавательная самостоятельность диспетчера УВД – это качество личности, проявляющееся в его готовности выполнять самостоятельные организационные действия, направленные на постановку цели, поиск новой информации и путей рационального достижения цели при выполнении профессиональной деятельности.*

Но формирование познавательной самостоятельности обучающихся невозможно без организации самостоятельной работы. Ученые, которые занимались проблемой самостоятельной работы, разработали организационные и методические требования к проведению самостоятельных работ, раскрыли их роль как средства формирования самостоятельности.

Знания не могут быть приобретены обучающимися в готовом виде на лекциях, практических и лабораторных занятиях. Они могут быть приобретены лишь тогда, когда обучающийся при самостоятельной работе с литературой или в процессе практических занятий обдумывает, познает и осмысливает изучаемый материал, поэтому самостоятельная работа обучающихся играет решающую роль в учебном процессе.

Самостоятельная работа обучающихся всегда привлекала внимание ученых. Но до сих пор в этой области исследования не достигнуто единство взглядов по этому вопросу.

В. И. Андреев [2] считает, что самостоятельная работа является такой формой учебно-воспитательного процесса, которая охватывает как внеаудиторную, так и аудиторную деятельность, что она никогда не является абсолютно самостоятельной, ибо постоянно направляется преподавателем.

Рассмотрев такие понятия как самостоятельность, познавательная самостоятельность, самостоятельная работа обучающихся, мы сочли целесообразным рассмотреть понятие «самостоятельная работа курсантов».

Самостоятельная работа курсантов в психологическом аспекте — это активная мыслительная деятельность обучающихся. В процессе самостоятельной работы у курсантов формируются и развиваются познавательные способности, повышается культура умственного труда. Полученные знания становятся более осмысленными и глубокими. Самостоятельная работа способствует развитию творческого мышления.

В педагогическом отношении самостоятельная работа курсантов выступает как основной метод получения знаний, умений, навыков, и как одна из организационных форм обучения. Как метод познания изучаемого материала самостоятельная работа охватывает все формы учебного процесса и является совокупностью применяемых курсантом соответствующих методических способов и приемов. Как форма организации она требует специального времени, места, обеспечения, руководства и протекает в условиях учебной и

научной деятельности курсантов.

Понятие «самостоятельная работа курсантов» одна из сложных и недостаточно разработанных проблем, так как в большинстве исследований говорится о важности ее рассмотрения, исследования и о необходимости совершенствования ее организации.

Под самостоятельной работой курсантов авиационного вуза мы понимаем их познавательную деятельность, в результате которой у курсантов, с одной стороны, формируется самостоятельность как качество личности, а с другой — положительное отношение к этому виду деятельности при изучении как общеобразовательных, так и профессионально-ориентированных дисциплин.

Таким образом, самостоятельная работа курсантов направлена не только на приобретение и закрепление новых знаний, но и на формирование необходимых умений, навыков, опыта, приемов самообразования, самовоспитания и самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алякринский Б. С. Основы авиационной психологии. — М.: Воздушный транспорт, 1985. — 315 с.
2. Андреев В. И. Дialeктика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд. Казанского университета, 1988. — 230 с.
3. Аристова Л. П. Активность учения школьников [Текст] / Л. П. Аристова. — М.: Просвещение, 1968. — 139 с.
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1980. — 368 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
6. Голант, Е. Я. К вопросу о видах учебно-логических заданий в работе над книгой [Текст] / Е. Я. Голант // Вопросы воспитания мышления в процессе обучения: Сборник научных трудов. — М.: Изд-во АПН РСФСР. — Л., 1949. — 232 с.
7. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистерверг — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.
8. Зинovieв С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. — М.: Высшая школа, 1975. — 314 с.
9. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение [Текст] / В. А. Козаков. — Киев: Высшая шк., 1990. — 248 с.

10. Макаров Р. Н. Человеческий фактор. Авиационная психология и педагогика: справочник / Роберт Никитович Макаров. – М.: Изд-во МНАПЧАК, 2002. – 490 с.
11. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
12. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения [Текст] / Р. М. Микельсон. – М.: Учпедгиз, 1940. – 28 с.
13. Огородников И. Т. Педагогика: Учебное пособие [Текст] / И. Т. Огородников. – М.: Просвещение, 1968. – 374 с.
14. Педагогическая энциклопедия [Текст]. В 2-х т. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – 309 с.
15. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

ГЛАДКОВА В.М.,
кандидат педагогічних
наук, професор професор
кафедри управління освітніми
зкладами та державної
служби, Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені
К.Д. Ушинського, м. Одеса

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриті особливості технологічного підходу до особистісно-професійного самовдосконалення керівника навчального закладу. Запропоновано систему розвивальних акмеологічних тренінгів.

Ключові слова: технологічний підхід, особистісно-професійне самовдосконалення, керівник навчального закладу, акмеологічні тренінги.

В статье раскрыты особенности технологического подхода к личностно-профессиональному самосовершенствованию руководителя учебного заведения. Предложено систему развивающих акмеологических тренингов.

Ключевые слова: технологический подход, личностно-профессиональное самосовершенствование, руководитель учебного заведения, акмеологические тренинги.

In the article the features of the technological approach to personal and professional self-manager of the institution. Proposed system of developing acmeologic training.

Keywords: *technological approach, student-professional self-improvement, the head of the institution acmeological training.*

Постановка проблеми. Сучасний керівник навчального закладу повинен досконало знати структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються; уміти забезпечити прийняття оптимальних управлінських рішень з урахуванням специфіки кожної конкретної освітньої системи, освітньої організації. Він повинен бути здатним усе більше зосереджуватися на проблемах майбутнього.

На думку багатьох дослідників, успіх управлінської діяльності менеджера визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до праці, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, професійна антиципація, здатність та вміння ризикувати, логічність мислення, здатність діяти самостійно і брати на себе відповідальність та ін. Розвитку та подальшому використанню зазначених якостей може допомогти застосування технологічного підходу до особистісно-професійного самовдосконалення керівника навчального закладу.

Мета статті полягає у розкритті сутності акмеологічних технологій для організації особистісно-професійного самовдосконалення керівника навчального закладу

Викладенні основного матеріалу. Сутністю акмеологічних технологій є акмеологічний вплив. Цей вплив пов'язаний із спеціальними вміннями суб'єкта впливу. Акмеологічним може стати будь-який психологічний вплив, здійснюваний в інтересах особи(об'єкту впливу), її розвитку, що має гуманістичну спрямованість.

Акмеологічний вплив повинен сприяти розвитку акмеологічної культури особи будь-якого фахівця і, зокрема, керівника навчального закладу.

Виходячи з аналізу сутнісних характеристик акмеологічного впливу можна впевнено стверджувати, що він є потуж-

ним засобом розвитку професіонала. З технологічної точки зору засоби акмеологічного впливу відрізняються значною своєрідністю. Це можуть бути спеціальні тренінги, практикуми, ігри (ділові, рольові, квазіпрофесійні), індивідуальна робота з саморозвитку за допомогою спеціальних програм і методик [3, с. 245-249]. До складу індивідуальної діяльності фахівця входять такі компоненти: постійно сформульовані фахівцем цілі; інформація про суб'єкта (суб'єктів), з якими працює фахівець; засоби комунікації та корекції; люди, їх психологічний портрет, зміни, що відбуваються в них (фізіологічні, особистісні, професійні, соціальні), фактори розвитку психічних процесів; фахівець, як творча індивідуальність, формує цілі власної діяльності та діяльності іншої людини, що постійно самовдосконалюється, володіє засобами комунікації й успішно використовує їх у своїй професійній діяльності, постійно прагне до творчості і самовдосконалення, професійного та особистісного акції [1].

До структури індивідуально-професійної діяльності фахівця як професійно-діяльнісної системи (ПДС) входять такі компоненти [2]: когнітивний (пізнавальний), соціально-перцептивний, проєктувальний, конструктивний, гностичний (дослідницький), комунікативний, організаторський (рис. 1).

Когнітивний (пізнавальний) компонент характеризує пізнавальну сферу людини – це пізнання різних аспектів особистості фахівця за допомогою стандартизованих методик, спостереження, бесіди, інтерв'ю та ін., а також постійне оновлення теоретичних знань з проблем розвитку людини. Соціально-перцептивний компонент включає вміння розуміти й оцінювати себе та інших людей. Одними з найголовніших елементів аналізованого компоненту є антиципаційна та атрибутивна складові. Атрибутивний компонент містить вміння з'ясовувати причини поведінки іншої людини, антиципаційний компонент – вміння передбачати а-пріорі результати їхніх дій.

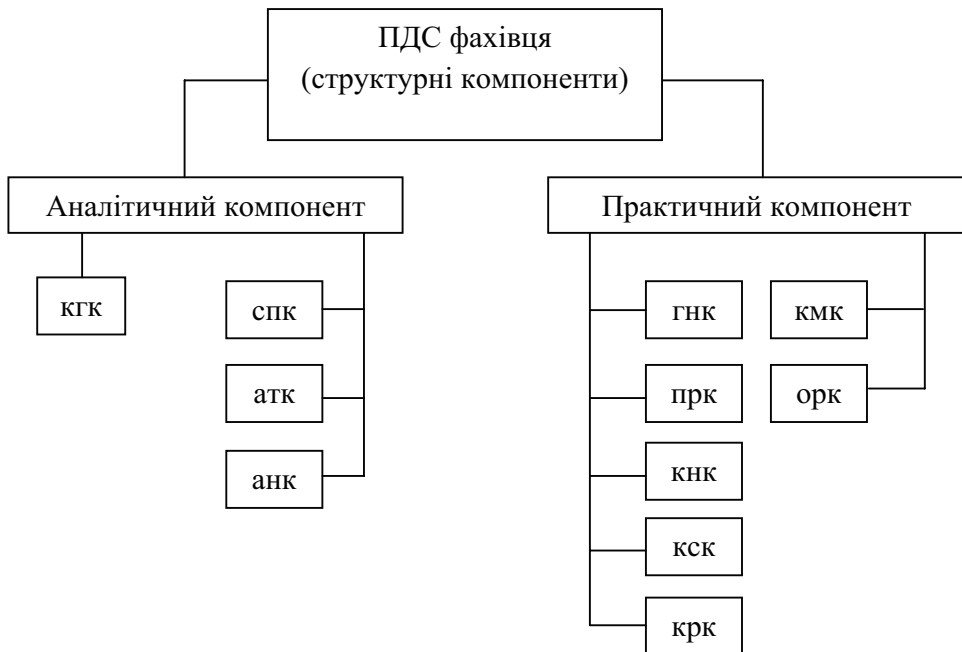


Рис. 1. Індивідуально-професійна діяльність фахівця

Умовні позначення компонентів:
 кгк – когнітивний (пізнавальний);
 спк – соціально-перцептивний;
 атк – атрибутивний; анк – антиципаційний;
 гнк – гностичний (дослідницький);
 прк – проектувальний; кнк – конструктивний;
 кск – консультативний; крк – корекційний;
 кмк – комунікативний; орк – організаторський.

Гностичний (дослідницький) компонент містить критичний аналіз ситуації, формулювання гіпотези і задач, добування нової необхідної для вирішення поставлених завдань інформації, аналіз процесу і результатів розв'язання задачі, порівняння прогнозованого результату з реальним та внесення корективів тощо. Проектувальний компонент пов'язаний з передбачанням можливих наслідків рішення системи управлінських і психолого-педагогічних завдань протягом того періоду часу, на який здійснюється планування. Конструктивний компонент містить дії, пов'язані з композиційною побудовою наступного за-

ходу, програванням різних варіантів його побудови тощо.

Консультативний компонент містить дії з надання необхідної для іншої людини (клієнта, підлеглого, керівника) інформації щодо різних аспектів життєдіяльності. Комунікативний компонент включає дії по встановленню доцільних взаємин у процесі безпосередньої взаємодії з іншими людьми при вирішенні професійних завдань. Організаторський компонент містить дії, пов'язані з організацією систематичного надходження необхідної інформації, діяльності співробітника, власної діяльності та поведінки у процесі вирішення професійних завдань.

Акмеологічна технологія – це проєкт певної акмеологічної системи, що має досить складну структуру. Загалом, акмеологічна технологія – це програма, що включає систему завдань з досягнення фахівцем високого рівня професіоналізму [2].

Акмеологічні технології спрямовані на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму та адаптаційних можливостей людини. Особливості акмеологічних технологій обумовлені внутрішньою установкою суб'єкта на їх розробку та впровадження. Об'єктом технологізації є особистісні зони розвитку фахівців, способи і засоби життєдіяльності, професійного становлення. У цих межах простягається шлях самовдосконалення спеціаліста: професіоналізується самосвідомість, розвивається і вдосконалюється акмеологічна культура, диференціюються самопізнання і саморозвиток, актуалізується мета самовизначення, формуються способи самоорганізації.

На підставі алгоритму формування аутопсихологічної компетентності нами була розроблена структура технологічного модуля (розвивальних тренінгів). Завдання акмеологічного тренінгу саморозвитку полягають у такому: формування суб'єкта саморозвитку; підвищення аутосенситивності; підвищення інструментальної гнучкості в особистісній і професійній сферах; навчання засобам керівництва психічними станами в певних сферах; вибір перспектив подальшого особистісного та професійного зростання. Акмеологічний тренінг спрямований, перш за все, на створення умов для саморозкриття його учасників і постійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем, на прогнозування свого особистісного та професійного розвитку, націленого на досягнення вершин (акри) на цьому шляху. Ми розробили систему акмеологічних тренінгів з багатьох причин. Будь соціально-психологічний або акмеологічний тре-

нінг націлений на формування, вдосконалення певних якостей, властивостей особистості. При цьому мається на увазі те, що після проходження одного тренінгу фахівець, виходячи зі своїх особистих міркувань, може вибрати інший, часто ніяким чином не пов'язуючи його з попереднім. При цьому його може приваблювати незвичність назви, престижність, мода тощо. Ми ж базуємося на системному підході в розвитку і вдосконаленні людини. За результатами проходження базового акмеологічного тренінгу розвитку кожен учасник може за допомогою тренера-коуча не тільки вибрати оптимальний порядок проходження тренінгів, а й користуватися пост-тренінговою підтримкою, акмеологічних супроводом. Він готовий до цілеспрямованої роботи щодо зміни особистісних рис і поведінкових характеристик, тобто до формування аутопсихологічної компетентності.

Система акмеологічних тренінгів розвитку являє собою комплекс тренінгів, завдання яких полягає у допомозі фахівцеві розкрити себе як професіонала, навчитися аналізувати свою поведінку і професійну діяльність, прогнозувати майбутнє, саморозвиватися і самокоректувати себе в межах створюваного образу «Я-ідеальний».

Проведення тренінгової роботи має базуватися на певних принципах. Група організаційних принципів включає: принцип комплектування групи тренінгу (з урахуванням віку, статі, професійної приналежності, психічних властивостей особистості учасників), принцип фізичної замкнутості (група працює в постійному складі), принцип просторово-часової організації тренінгу. Група принципів створення тренінгового середовища включає: принцип системної детермінації (у тренінговому середовищі втілюються основні чинники зміни психологічних феноменів людини та групи), принцип реалістичності (тренінгове середовище має бути адекватним реальному і відпра-

цьовувати проблеми учасників тренінгу та професійні ситуації), принцип надмірності (створюється банк можливостей вибору різних варіантів подальшого продовження тренінгу). Група принципів поведінки учасників: моделювання, активності, щирості, довіри, дослідницької (творчої) позиції групи, об'єктивізації поведінки. Етичні принципи: конфіденційності, не завдання шкоди, відповідності заявлених цілей тренінгу його змісту.

Акмеологічний тренінг професійного самовдосконалення фахівця базується на таких методологічних принципах: суб'єктності, життєдіяльності, потенційного та актуального, моделювання, операційно-технологічному, зворотного зв'язку. Використовуються також принципи: щирості, довіри і конфіденційності, принцип нинішнього. Акмеологічний тренінг передбачає психологічний вплив, що базується на інтеграції методів групової роботи з методами індивідуальної роботи з керівником.

Зміст навчання в ході тренінгів розвитку необхідно групувати за нижче наведеними основними напрямками.

1. Формування суб'єкта саморозвитку: формування основ процесу мотивації і цілепокладання: відпрацювання цілей саморозвитку (уточнення, пояснення, опис ознак досягнення), конкретизація завдань, смислове обґрунтування мети, планування; актуалізація процесів самоідентифікації; досягнення позитивного самосприйняття.
2. Підвищення аутосенситивності: зниження порогів чутливості (абсолютних і диференціальних) до власних психічних процесів і емоційних станів.
3. Підвищення інструментальної гнучкості у сфері розвитку: пом'якшення звичайних стереотипних сценаріїв поведінки. Розширення діапазону готових ідей і доступних прийомів – арсеналу активно використовуваних засобів саморозвитку.

4. Навчання засобам управління психічними станами: фіксація станів довільності-мимовільності поведінки, формування навичок довільного керування за рахунок первинної екстеріоризації сформованої дії та подальшої інтеріоризації у внутрішній план.

5. Посилення загального особистого потенціалу на базі навички, що розвивається: зміцнення «особистісної» сили, виділення «Я» як центру управління саморозвитком, позначення перспектив подальшого особистісного росту.

Структура базового акмеологічного тренінгу побудована за принципом кумулятивної шкали, коли кожен наступний елемент містить у собі всі попередні, але може також розглядатися окремо [2; 4].

Маючи акмеограму за підставу для розробки динамічної моделі власного «професійного Я», людина прогнозує свій професійний розвиток, матеріалізуючи власні прагнення в авторській системі професійного вдосконалення.

Акмеограма являє собою систему вимог, умов та факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійній майстерності і особистості фахівця (керівника). Вона завжди індивідуальна, тому відображає тільки рівень особистого і потребує копіткої індивідуальної праці. Акмеограма є підставою для індивідуального особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення. Акмеограма розкриває, перш за все, над чим слід працювати для досягнення високого рівня професіоналізму.

Типова схема акмеограми містить такі рівні: загального (підструктури професійної кваліфікації, загальних акмеологічних інваріант професіоналізму); особливого (підструктури спрямованості особистості, специфічних акмеологічних інваріант професіоналізму); одиничного (підструктури здібностей, характерологічних особливостей, моральних якостей тощо), що становить головну її частину.

Нами розроблена детальна структура акмеограми, яка наведена в підручнику з основ акмеології [2].

У програмі особистісно-професійного розвитку фахівця (керівника) необхідно виділяти: динаміку зростання професійної майстерності; «Вузькі місця» (умови і чинники, що перешкоджають цьому зростанню); особливості зміни мотиваційної сфери; динаміку особистісного розвитку і того, що цьому сприяє або перешкоджає; вид акмеологічних технологій, які доцільно використовувати для особистісно-професійного розвитку.

Висновки. В результаті проходження базового акмеологічного тренінгу розвитку професіоналізму у фахівців (включаючи керівників навчальних закладів) формуються вміння чітко формулювати мету і конкретизувати завдання з самовдосконалення, досягненню позитивного самосприйняття; у них знижується поріг чутливості до власних психічних процесів і станів, знімається жорсткість сценаріїв поведінки, формуються уміння керувати власними психічними станами в різних професійних ситуаціях, формуються вміння чітко бачити перспективи власного розвитку, прогнозувати майбутнє і не боятися його.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гладкова, В.М. Особливості формування професійних якостей майбутнього фахівця соціально-психологічної сфери / В.М. Гладкова // Збірник наукових праць НА ДПС України № 23. Ч. II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С. 25-30.
2. Гладкова, В. М. Основи акмеології: Підручник / В.М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів: Новий Світ-2000, 2007. – 324 с.
3. Гусева, А.С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих / А.С. Гусева, А.А. Деркач. – М.: Агентство «Квант Т», 1997. – 299 с.
4. Кузьмина, Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

ГУЗЕНКО В.А.,
кандидат психологічних
наук, Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ДОСВІД ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОГО ОБ'ЄДНАННЯ ГУРТКІВ ТЕАТРАЛЬНОГО НАПРЯМУ

Запропонована стаття з першою спробою автора систематизувати та узагальнити багаторічний практичний досвід роботи з дітьми в межах творчого об'єднання гуртків-студій театрального напрямку. Автор пропонує короткий зміст програми формування творчої особистості в умовах навчання та виховання у позашкільному закладі. У статті описані зміни, що відбуваються з учнями в процесі реалізації програми, зафіксовані за допомогою включеного спостереження та психодіагностичних методик. Сформульовані принципи роботи творчого об'єднання викладачів театрального напрямку.

Ключові слова: творча особистість, творче об'єднання, умови розвитку.

Данная статья – это первая попытка автора систематизировать и обобщить многолетний практический опыт работы с детьми в рамках творческого объединения кружков-студий театрального направления. Автор предлагает краткое описание программы формирования творческой личности в условиях обучения и воспитания во внешкольном учреждении. В статье описаны изменения, происходящие с учениками в процессе реализации программы, зафиксированные с помощью включенного наблюдения и психодиагностических методик. Сформулированы принципы работы творческого объединения преподавателей театрального направления.

Ключевые слова: творческая личность, творческое объединение, условия развития.

The following article presents the first attempt of the author to systemize and generalize the long-term experience of practical work with children in creative theatrical union. The author suggests a brief description of the program devoted to forming a creative person under the conditions of learning and up-brining in out-of-school establishment. In the article described the changes which are going on to the pupils during the program's realization and which are received by means of observation and with assessment of psycho-diagnostic methods. Have been concluded the principles of the work for the teachers of the creative union.

Key words: creative person, creative union, conditions of development.

Однією з центральних рис системи освіти і виховання України є орієнтація сучасних освітніх програм на створення умов гармонійного розвитку особистості, що здатна до творчої самореалізації та самоактуалізації. Успіх суспільства залежить від того, чи будуть у повній мірі та ефективно задіяні інтелектуальні та творчі здібності кожного громадянина. Тому проблема виховання творчої особистості є досить актуальною.

В першу чергу, на наш погляд, слід розвести досить близькі але різні за змістом поняття: творчі здібності, творчо обдарована особистість та творча особистість.

В.М. Дружинін виділяє три підходи до розуміння творчих здібностей:

1. *Творчих здібностей не існує.* Головною роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотиви, цінності, риси особистості (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленська, А. Маслоу).

2. *Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту* (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.О. Пономарьов).

3. *Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки.* Творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує. Такої точки зору підтримують усі спеціалісти в області інтелекту (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен та ін.) [1, с. 168-169].

Під поняттям творчо обдарована особистість часто розуміють людину,

яка є обдарованою у певному виді мистецтва (музика, художнє мистецтво, література тощо) або науки (природничі науки, гуманітарні тощо).

Багато дослідників приводять проблему творчих здібностей до проблеми творчої особистості. У ході розвитку креативності про наявності певних мотивів, цінностей, рис особистості відбувається формування певного типу особистості – «творчої людини» [1, с. 172].

Творчим особистостям притаманні такі риси, як незалежність, відкритість розуму, висока толерантність до невідомості, розвинуте естетичне почуття.

В.В. Русова та В.В. Рибалка виділяють такі психологічні потенціали обдарованого учня як: 1) здібності до спілкування (здатність до спілкування у літературній формі, здатність до вербального та невербального спілкування, здатність до конструктивного діалогу у колективі та індивідуально); 2) спрямованість особистості (гуманістична спрямованість, спрямованість на гармонійний розвиток та самовдосконалення, естетична спрямованість, спрямованість на самореалізацію); 3) характер (рис характеру цілеспрямованого, рішучого, доброзичливого, старанного школяра, рис характеру творчого школяра, рис характеру порядної, високоморальної людини); 4) самосвідомість самоактуалізуючої особистості школяра (здатність до усвідомлення якостей власної особистості, здатність до самопізнання і самооцін-

ки власної особистості, здатність до самоактуалізації власної особистості у навчанні та творчій діяльності); 5) інтелектуально-творчі здібності, функції, процеси (увага та спостережливість, теоретичне мислення, практичне мислення, гуманітарне мислення, природничо-наукове мислення, оригінальність мислення, пам'ять, уява та фантазія); 6) Психофізіологічні якості (властивості вищої нервової діяльності) [4, с. 80-84].

Очевидним стає той факт, що розв'язання проблеми виявлення та розвитку творчої особистості потребує поєднання й концентрації знань та зусиль фахівців різного профілю: філософів, культурологів, соціологів, педагогів, психологів, фахівців різних інженерно-технічних та природничо-наукових галузей.

В.О. Моляко [цит. по 3, с. 64] виділяє 3 форми, фактори реалізації виховання творчої особистості: творчий, естетичний та громадський.

Творче виховання повинне використовувати різні засоби та підходи до дитини й орієнтувати її на досягнення оригінального результату. Під естетизацією слід розуміти всебічне підвищення культури особистості учня. Крім того, В.О. Моляко впевнений, що творча особистість виховується тільки у системі «особистість - колектив», в сприятливих суспільних, соціально-психологічних умовах, які забезпечують спільну творчість, психологічну сумісність, виконання колективної суспільно корисної діяльності, моральне та патріотичне виховання.

Дана стаття є першою спробою автора узагальнити практичний досвід роботи з дітьми в межах об'єднання гуртків театрального напрямку, а саме Творчого об'єднання «Мозаїка» КПНЗ ЦДЮТ «Моряна» м. Одеса.

Наукове дослідження проводилось у декількох напрямках:

- вивчення методів та методологій навчально-виховної роботи керівників гуртків-студій творчого об'єднання;

- вивчення психологічного потенціалу особистості учня – вихованця творчого об'єднання;
- визначення та характеристика умов, що створюються у ТО «Мозаїка», для розвитку творчої особистості.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення, включене спостереження, психологічна діагностика, аналіз продуктів діяльності.

В межах першого напрямку дослідження була проаналізована історія створення творчого об'єднання, схема та основні положення авторської навчальної програми.

Творче об'єднання (ТО) «Мозаїка» бере свій початок з Дитячого музичного театру «Мозаїка», який був створений у 1989 р. Гуртки в межах творчого об'єднання працюють за єдиною авторською навчальною програмою, поновленою та зареєстрованою у 2009 р. Програма узагальнює практичний двадцятирічний досвід і є результатом творчих та педагогічних пошуків керівників гуртків творчого об'єднання. У складанні програми приймали участь керівники гуртків, керівники-методисти та практичні психологи. Творчому об'єднанню «Мозаїка» присвоєно звання «Зразкового колективу». Художній керівник об'єднання – Прокопенко Н.Ю., нагороджена медаллю «Відмінник освіти».

ТО «Мозаїка» поєднує дітей і дорослих у єдиній меті – розвиток творчих здібностей і формування системи естетичних і моральних цінностей у душі кращих гуманітарних традицій суспільства в процесі учбово-творчої діяльності музичного театру. Програма розрахована на дівчат і хлопчиків віком від 4 до 21 року.

Основними завданнями учбово-творчої діяльності ТО «Мозаїка» є:

1. Пропаганда класичних творів національної та світової культури за допомогою засобів театру.
2. Формування соціально-суспільного досвіду особистості, виховання

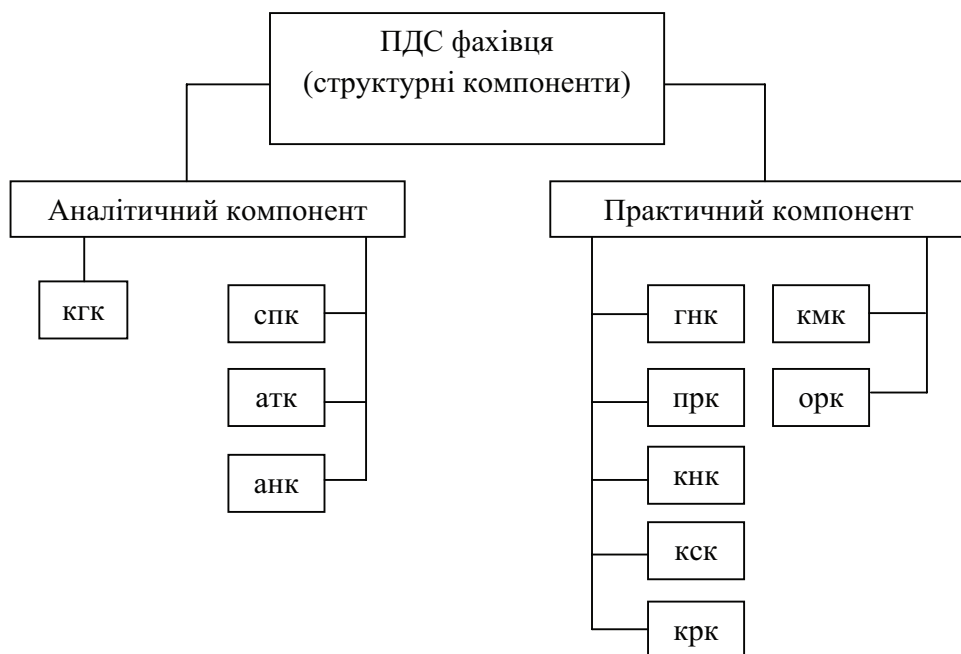


Рис. 1. Схема навчально-виховного процесу ТО «Мозаїка»

вольових якостей, формування активної життєвої позиції.

3. Розвиток психофізичних ресурсів, задоволення потреби досягнення, розуміння й любові.
4. Забезпечення можливості професійної орієнтації у художньо-естетичному напрямку.
5. Створення системи пошуку, розвитку й підтримки юних талантів.
6. Забезпечення соціально-педагогічного захисту неповнолітніх.
7. Організація дозвілля.

Програма «Формування творчої особистості в умовах навчально-виховного процесу ТО «Мозаїка» складається з трьох розділів – рівнів: початковий, основний і вищий. Кожен рівень має свої підрозділи, які можна побачити на схемі (рис. 1):

Підготовка вихованців здійснюється за такими напрямками: акторська майстерність, акторський тренінг, акторська грамота, вокальна підготовка, підготовка з сценічної мови, хореографічна підготовка, підготовка зі сценіч-

ного руху, пластики та пантоміми.

На початковому рівні заняття проводяться у гуртках студії «Світ навколо» та дитячої оперної студії «Амадеус». Нормативи навантаження задовольняють вимогам Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Метою занять є розвиток загальних здібностей дитини-дошкільника й придбання навичок соціальної адаптації в учбово-ігровій діяльності.

Основними завданнями є:

- розвиток компонентів образного й логічного мислення;
- розвиток мови;
- придбання знань про навколишній світ;
- знайомство з дитячими музичними й літературними творами;
- розвиток допитливості;
- придбання навичок спілкування у рольових і рухливих іграх;
- навчання співу, малюванню, хореографії;
- знайомство зі світом театру, підготовки виступів.

На основному рівні заняття проводяться в межах гуртків дитячого музичного театру, театральної студії, оперної студії «Амадеус», вокальної студії та студії пантоміми.

Метою занять є формування творчої спрямованості, розвиток особистості дитини, підлітка в системі естетичних цінностей засобами музичного театру.

Основними завданнями є створення на заняттях сприятливих умов для вільного творчого поведіння дітей і дорослих – творчої атмосфери, необхідної для виявлення, розвитку й підтримки юних талантів.

Нормативи навантаження задовольняють вимогам Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Перший етап – діти 7 – 9 років. Навчання 2 роки. Комплекс професійних дисциплін музичного театру подається в ігровій формі навчання. Програма навчання є комплексом програм: «Колективні ігри», «Сценічна мова», «Вокал», «Пластика», «Постановка».

Другий етап – діти 10 – 13 років. Навчання 3 роки. Метою навчання є створення музичних спектаклів, театралізованих свят, програм. З другого етапу вводяться індивідуальні заняття для виконавців головних ролей. Програма навчання є комплексом програм: «Сценічна мова», «Вокал», «Пластика», «Постановка».

Третій етап. Вік 13 – 17 років. Основна мета – допрофесійна театральна підготовка. Навчання 4 роки. Програма навчання є комплексом програм: «Акторська грамота», «Акторський тренінг», «Акторська майстерність», «Сценічна мова», «Вокал», «Хореографія».

Наприкінці навчання на основному рівні – видаються свідоцтва про закінчення основного рівня позашкільного навчання.

На вищому рівні навчання проводиться у групах за комплексом предметів, які вузько тематично спрямовані, з метою дати можливість вихованцям більш глибоко вивчити обрану

спеціалізацію. Робота проходить у групі або індивідуально. Навчання 3-4 роки, залежно від віку. Крім того, кожен учень проходить програму вищого рівня власними темпами, залежно від індивідуально-типологічних особливостей, здібностей, мотивації, рис особистості.

Навчання у групах проводяться за наступними предметами: «Акторський тренінг», «Сценічна мова», «Хореографія», «Художнє слово», «Техніка сцени. Сценографія. Грим», «Основи драматургії», «Історія театру», «Пантоміма», «Індивідуальна робота», «Постановча робота». Можуть бути створені такі групи індивідуального навчання: 1) художнє слово; 2) актор моновистави; 3) світ драматургії; 4) техніка сцени, сценографія, грим.

Постановчі заняття проводяться кількома викладачами – режисером та хореографом, або режисером та викладачем з вокалу тощо. За необхідністю до викладання залучаються фахівці інших творчих спеціальностей (актори, міми тощо), які дають для учнів майстер-класи.

Методи, які використовують викладачі для запуску та підтримання навчально-виховного процесу з формування творчої особистості вихованця, є сукупністю класичних та сучасних педагогічних та психологічних методів, методик та технік. Педагоги, з одного боку, є носіями класичних методів та засобів навчання й формування навичок, а з іншого, постійно здійснюють пошук нових методів роботи та взаємодії з учнем. Методологія навчання залежить від напрямку, в якому здійснюється підготовка.

Обсяг та тема статті не дозволяють в повній мірі освітити методи навчання. Більш детально розглянути методи роботи, які використовуються керівниками гуртків для формування творчої особистості, планується у наступних публікаціях.

Вивчення психологічного потенціалу особистості учня – вихованця творчого об'єднання проводилось за

допомогою включеного спостереження та методик діагностики креативності (батарея тестів Вільямса) та рис особистості (методика діагностики акцентуацій характеру Леонгарда – Шмішека, методика діагностики міжособистісних відносин (ДМО) Л.М. Собчик, методика дослідження індивідуально-типологічних властивостей (ИТО) Л.М. Собчик, проективні методики: «Дім-дерево-людина», «Неіснуюча тварина», «Автопортрет»). Загалом за 8 років роботи через діагностику пройшли близька 120 учнів основного рівня навчання ТО «Мозаїка», через включене спостереження близька 300 осіб.

Для більшості підлітків – учнів, що продовжують навчатися у ТО «Мозаїка» більше двох років є характерними демонстративний та циклотимний тип акцентуації. Особи з переважанням інших типів акцентуацій навчаються як за правило не більше 1,5 – 2 років. Така тенденція відмічена в результаті діагностики та спостереження протягом 7 років.

За методикою ИТО провідними соціально-психологічними рисами учнів є лабільність, комунікативність, індивідуалізм. Ці риси залишаються практично незмінними протягом навчання або зростають. Проте відбуваються суттєве зниження вираженості таких рис як конфліктність, залежність та конформність.

За методикою ДМО у 68% спостерігалось зниження показників за октантом «покірно-сором'язливий», у 89% зниження показників за октантом «недовірливий-скептичний». Спостерігалось підвищення показнику «конвенціональний-співпрацюючий» (45%).

За результатами тестів Вільямса спостерігається підвищення таких показників дивергентного мислення, як розробленість та оригінальність.

За результатами включеного спостереження спостерігалися зміни у комунікативних здібностях: учні навчалися розгорнуто висловлювати власні думки письмово та усно, поширював-

ся арсенал вербальних та невербальних засобів спілкування.

У більшості учнів відкривалися нові інтереси естетичного напрямку: художня фотографія, техніки декоративно-прикладного мистецтва, гра на музичних інструментах (переважно гітара), танок тощо. Близька у 90% формувалася інтерес до художньої літератури.

Близька 80% вдається навчитися спостерігати за власним внутрішнім світом, досвідом, розвивається здатність до самопізнання і самооцінки власної особистості, здатність до актуалізації власної особистості у творчій діяльності – акторській роботі.

Практично у 95% підвищуються інтелектуально-творчі здібності, функції, процеси (увага та спостережливість, гуманітарне мислення, пам'ять, уява та фантазія).

Наведені данні не розкривають в повній мірі всього обсягу змін, через які проходить особистість учня у навчально-вихованому процесі. Проте зміни відмічають не тільки педагогікерівники, але і вчителі загальноосвітніх шкіл та батьки учнів.

Восьмирічний досвід співпраці автора з колективом педагогів ТО «Мозаїка» дозволив сформулювати основні принципи, що на нашу думку сприяють створенню необхідних умов для формування творчої особистості:

1. Цінність особистості учня. Кожна дитина повинна сприймається такою, якою вона є. Важливо зберегти індивідуальність, цілісність та свободу особистості, допомогти розкритися, розширити творчі можливості, поведінковий арсенал.
2. Важливість особистості вчителя. Вчитель є носієм цінностей, моральних якостей та установок, теоретичних та практичних знань. Вчитель виховує, в першу чергу, власним прикладом.
3. Багатопрофільність викладачів. У творчому об'єднанні співпрацюють фахівці з педагогічною, психологічною, дефектологічною, режисер-

ською, акторською, музичною та хореографічною підготовкою. Кожен є носієм традицій певної школи, шару культури, традицій, які гармонійно, не суперечачи один одному, створюють культурно-естетичну атмосферу розвитку творчої особистості.

4. Сумісний творчий пошук учня та вчителя. У творчому пошуку вчитель ніколи не займає домінуючої позиції, а спілкується з дитиною на рівних, проявляє аутентичність. Вчитель стимулює самостійний пошук учня, спрямовує, заохочує, через власний творчий стан спонукає до творчої діяльності.

5. Вчитель пам'ятає, що він також є учнем. Вчитель постійно поновлює свій «арсенал» професійних навичок, здійснює пошук нових форм творчої взаємодії з учнем.

6. Основним, самим головним критерієм виявлення творчої особистості є стійке цілеспрямоване бажання займатися певним видом творчої діяльності. Театр – це мистецтво, що відкриває людині її саму, мистецтво щирості, волі, самого «життя людського духу». Тому неможливо собі уявити, щоб у театрі працювали не творчі люди.

Підводячи підсумки статті, слід зазначити, що викладені матеріали є першим кроком у висвітленні узагальненого багаторічного практичного досвіду виховання творчої особистості в межах навчально-виховної діяльності творчого об'єднання керівників гуртків-студій театрального напрямку. У статті визначенні основні напрями дослідження та показано досить загальні результати, які планується більш детально розкрити у наступних публікаціях автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
2. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
3. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. / В.В. Рибалка; НАПН України, Ін-т обдарованої дитини. – К.: НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 422 с.
4. Русова В.В. Самоактуалізація особистості обдарованих старшокласників в умовах профільної підготовки (на матеріалі науково-дослідної роботи школярів у малій академії наук) / В.В. Русова, В.В. Рибалка. – К.: Інфосистем, 2011. – 156 с.

ДАНЬШЕВА С.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізики
Харківського національного
університету будівництва та
архітектури, м. Харків

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття посвящена теоретическому осмыслению зависимости конкурентоспособности выпускника технического университета от его профессиональной мобильности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, конкурентоспособность, фактор.

Стаття присвячена теоретичному осмисленню залежності конкурентоздатності випускника технічного університету від його професійної мобільності.

Ключові слова: професійна мобільність, конкурентноздатність, фактор.

The article contains a theoretical justification of the dependence of the competitiveness of the graduate technical University from his professional mobility.

Key words: professional mobility, competitiveness, factor.

Забезпечення перспективних потреб суспільства у фахівців певної кваліфікації було та залишається провідним узагальненим завданням системи освіти, проте кожна суспільна формація додає до нього особливі вимоги, які є наслідком її характерних відзнак.

Сучасна постіндустріальна цивілізація, за визначенням науковців (філософів, соціологів, істориків, економістів та ін.), характеризується різким прискоренням змін у різних сферах життєдіяльності людства та їх суттєвою відмінністю від тих, що відбувалися в минулому індустріальному

суспільстві. Вперше в історії людства темпи змін починають переважати над спадкоємністю і постійністю, а моральне старіння товарів виробництва, технологій та навіть реалізованих наукових винаходів змінюються швидше, ніж покоління людей і такі ознаки сьогодні приймають глобальний характер. За таких умов збереження професійної компетентності стає все більш складним завданням, оскільки щорічно, за підрахунками американських вчених, фахівців повинен оновлювати 5% теоретичних і 20% практичних професійних знань. У США встановлена одиниця виміру старіння знань - «період напіврозпаду компетентності», коли в результаті появи нової інформації компетентність спеціаліста знижується на 50%. Протягом останніх десятиріч термін старіння знань стрімко скорочується. Наприклад, у 1940 році «період напіврозпаду компетентності» становив 12 років, в 1960 році - 8-10 років, для сучасного випускника це 2-3 роки. Отже така «мінлива» ситуація, що склалася в соціально-економічній та професійній сферах вимагає від фахівців готовності та вміння поновлювати знання протягом життя, підвищувати кваліфікацію і навіть бути готовим до зміни професії. Вказані якості є частиною характерологічних ознак процесу, який одержав назву професійна мобільність. Крім цього, слід враховувати, що сьогодні перспективи розвитку практично всіх сфер життєдіяльності людини суттєво залежать від ринкового середовища, яке чинить пріоритетний вплив на зміст та структуру компетенцій майбутнього фахівця.

Отже до пріоритетних завдань вищої професійної освіти сутність яких полягає у підготовці фахівців у парадигмальному векторі компетентнісного підходу додається завдання формування у них готовності до професійної діяльності в умовах нестабільності та швидких соціально-економічних змін, а також конкуренції на ринку праці.

В Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, мобільних та конкурентноздатних на ринку праці [1].

Отже враховуючи значимість для майбутнього інженера сформованості готовності до професійної мобільності та конкурентоздатності метою написання даної статті стало уточнення сутності цих категорій і застосування до майбутнього інженера, а також встановлення та обґрунтування причинно-наслідкового зв'язку між ними.

Відзначимо, що феномени «професійної мобільності фахівця» та «конкурентоздатності фахівця» - порівняно недавно стали предметом психолого-педагогічних досліджень в українській науці. Вивчення професійної мобільності, як форми соціальної мобільності, було започатковано соціологами, а конкурентноздатність, як оцінююча функція, що визначає конкурентні переваги учасників конкурентної «боротьби» на ринку праці - первісно суто економічна категорія. Сьогодні ж значимість та актуальність цих категорій визнається психологами та педагогами на одному рівні із «професіоналізмом» і «компетентністю».

Вперше сутність поняття професійної мобільності, як форми соціальної мобільності було розкрито професором Гарвардського університету П.О. Сорокіним, який дану категорію визначив як «будь-яке переміщення індивіда або соціального об'єкту (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції в іншу» [12]. Проведений аналіз досліджень показав, що в сучасній науці професійна мобільність має міждисциплінарний характер, що виявляється в тісному зв'язку його соціологічного, економічного, психологічного та педагогічного аспектів. Так, соціологи до

вивчення мобільності та її складових підходять з позиції соціальної структури, та розкривають її сутність через переміщення між статусними позиціями соціального простору. При цьому ці статусні позиції конституюються незалежно від індивіда, який їх займає.

Економісти розкривають мобільність з точки зору відтворення трудового потенціалу, зміни професійно-кваліфікаційного статусу працівника, а також найбільш ефективно його використання у професійній сфері. Так, наприклад, К. Сабір'янова наголошує на тому, що локальні умови попиту та пропозиції праці відіграють суттєву роль у визначенні професійної мобільності робітників [11].

Вивчення психолого-педагогічної парадигми дозволило нам зробити висновок про те, що при визначенні професійної мобільності до параметрів статусних позицій обов'язково додавати сутнісні характеристики самого індивіда, його особистісні якості, що оптимізує адаптацію фахівця до мінливостей зовнішнього соціально-професійного простору. Так, Л. Амірова, вважає, що професійна мобільність певний тип (спосіб) реагування особистості на оточуючу дійсність, але при цьому розширює попередні визначення характеризуючи професійну мобільність, як екзистенціальну орієнтацію особистості, яка до її структури входить, як ціннісно-змістовний конструкт. С. Капліна, вважає, що це інтегративна характеристика готовності фахівця до успішної адаптації в умовах виробництва, а Л. Горюнова запропонувала розглядати професійну мобільність фахівця, як **триплекс**, що поєднує: якості особистості, діяльність людини, а також процес перетворення людиною самого себе та навколишнього професійного й життєвого середовища [2,5,6].

Отже аналіз сутності феномену професійна мобільність дозволяє стверджувати, що вона може виявлятися у соціально-професійних переміщеннях, зміні рівня кваліфікації,

професійному та особистісному самовдосконаленні.

Спираючись на проведенний теоретичний аналіз генезису становлення в соціолого-економічній і психолого-педагогічній літературі ми вважаємо, що професійну мобільність доцільно розкривати через поняття процесу, який підтримує стійкий порядок взаємодії своїх компонентів. Таким чином, **професійна мобільність інженера це феноменологічно спостерігаємий, мотивований процес усунення дисбалансу між об'єктивними вимогами виробництва і суб'єктивною позицією особистості в ньому та має стійкий зв'язок між його компонентами.**

Отже професійна мобільність, як багатофункціональний процес відбиває соціально-професійну "відкритість" фахівця. Наприклад, він може бути відкритим до подальшого професійного навчання в рамках своєї професії або оволодіння суміжною професією. На думку Е. Зеєра закритість до навчання ("нас цьому не навчали в університеті") – ознака низького професіоналізму [8] і як наслідок професійної мобільності. Також процес професійної мобільності відбиваючи факт динамічної соціальної поведінки людини свідчить про наявність потенціальних ресурсів особистості та указує на його високу сприйнятливості до зовнішніх мінливих умов, оперативність реакції, а також життєву енергію.

Структуру процесу професійної мобільності визначає сукупність компонентів, які забезпечують ефективне функціонування фахівця в соціально-професійному просторі. Для того, щоб такий процес був дійовим у будь-якої соціально-професійній сфері функціонування до його складу повинні увійти компоненти, які визначають:

- загальнонаукову та загальнокультурну основу повноцінної реалізації фахівця (базова підструктура);
- підготовленість фахівця, його здатність методично організовано і самостійно розв'язувати задачі і проблеми, а також оцінювати результати

тати своєї діяльності (професійно-кваліфікаційна підструктура);

- сукупності особистісних та професійно-вагомих психофізіологічних якостей (підструктура індивідуальних характеристик).

Слід відзначити, що професійна мобільність для випускника технічного університету, має особливе значення тому що зміст професійної діяльності майбутнього інженера сам по собі є багатофункціональним (проекування, конструювання, розв'язання технологічних завдань, винахідництво та ін.). Розвиток високотехнологічних виробництв, швидкі темпи їх нарощування та "морального" старіння, що характеризує умови професійної діяльності інженера в постіндустріальному суспільстві здатність до мобільності роблять ще більш актуальною.

Звернемося тепер до категорії конкурентоздатності фахівця. Теоретичне вивчення розробок концепції конкурентоздатності фахівця показало, що структурно-змістовне трактування цього поняття ще далеко від однозначного розуміння вченими. Найбільш поширеним підходом є розуміння конкурентоздатності фахівця як важливої особистісної якості, яка характеризує його здатність досягати найкращих результатів у професійній діяльності [3]. Також є думка, що на етапі навчання фахівця в освітньому закладі конкурентоздатність може виступати, як показник якості підготовки [6], а на стадії працевлаштування – як конкурентна перевага [14], існує тлумачення, що конкурентоздатність це синтез якостей, які забезпечують успішну соціалізацію в суспільстві і активну адаптацію на ринку праці [15]

Отже узагальнюючи проведений теоретичний аналіз та емпіричні дослідження, а також враховуючи особливості стадії професіонального становлення, якій відповідає молодий фахівець - професійна адаптація та первинна професіоналізація [8] ми пропонуємо таке трактування **кон-**

курентоздатності майбутнього інженера це статусно-професійна характеристика фахівця, що визначає його особистісний потенціал у економічній, соціальній, професійній, та культурній діяльності, який стає дійовим за умови наявності конкурентного середовища та дозволяє досягти певних переваг на ринку праці.

Механізм конкурентоздатності майбутнього інженера забезпечує сукупність зовнішніх та внутрішніх детермінант. Зовнішня детермінанта – це присутність ринкової ситуації, яка забезпечується наявністю:

- ринку робочих місць, коли працівник може вибрати місце працевлаштування, яке певною мірою відповідає його потребам і бажанням;
- ринку робочої сили;
- наявності договірної процедури наймання на роботу.

Внутрішніми детермінантами є соціально-професійна та психологічна готовність майбутнього інженера до конкурентоздатності.

Показниками соціально-професійної готовності виступають:

- професійна компетентність;
- вміння виявляти, систематизувати та аналізувати вимоги роботодавця, особливості робочого місця;
- здатність до об'єктивної самооцінки (виявлення сильних та слабких сторін щодо претендування на певну посаду);
- знання і уявлення про ситуацію на ринку праці;
- певний соціальний досвід дії в конкурентній ситуації.

Відзначимо, що соціально-професійна готовність визначає вибір та конструювання відповідної стратегії поведінки, яка буде реалізована в конкурентній ситуації.

Показниками психологічної готовності виступає сукупність особистісних якостей, які забезпечують майбутньому фахівцю готовність та здатність вступити в конкурентні відносини на ринку праці, довести переваги своїх методів і форм роботи тощо.

Отже структура феномену “конкурентоздатність працівників” має ґрунтуватися перш за все на його професійній кваліфікації та соціально-психологічних якостях, що забезпечують йому конкурентні переваги, а також урахуванні “механізму приведення конкурентних переваг здатності до праці в функціональний стан».

Відзначимо, більшість дослідників вважають, що конкуренція не може існувати в “чистому” вигляді, вона проявляє своє функціональне значення в кореляції з такими характерологічними властивостями фахівця, як компетентність, професіоналізм, мобільність [7, 8, 14]. Конкурентоздатна особистість за визначенням В. Андрєєва, - це особистість, для якої характерне прагнення і здатність до високої якості та ефективності своєї діяльності, а також до лідерства в умовах змагальності, суперництва і напруженої боротьби зі своїми конкурентами. Отже науковець вказує на те, щоб сьогодні стати успішним та мати попит, людина повинна володіти певними особистісними якостями – бути рухливим, готовим до будь-яких змін, уміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільною [2].

Отже порівняємо категорії “професійна мобільність” та “конкурентоздатність”.

Аналіз їх структур вказує на те, що їх компоненти практично співпадають і не випадково деякі вчені їх ототожнюють [10], що є не зовсім обґрунтованим твердженням, адже їх функціональність різна. Професійна мобільність категорія, яка протиставляється консерватизму і застійності, в значному ступені залежить від професійної компетентності фахівця, а також від його потенціального резерву до саморозвитку та самовдосконалення, прагнень до особистісних та професійних досягнень соціально-по-

зитивного характеру. Функціональна специфічність конкурентоздатності полягає в її оцінюючій функції порівняння суб’єкта праці (фахівця) з аналогами [9].

Будь - який виробничий колектив умовно можна розглядати як відносну, закриту систему. Це означає, що на даний момент часу в ньому складаються певна професійна структура, свої взаємовідношення між окремими професійними групами, тобто власна структура сукупного працівника. Цілком природно, що зберегти закритість виробничого колективу, особливо протягом тривалого часу навряд чи вдасться. Зміна попиту в працівниках тієї або іншої професії, а також вимоги до рівня їх кваліфікації та їх інших характерологічних ознак, під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів порушує таку замкненість. Отже набуває актуальності проблема усунення зазначеного дисбалансу. Для цього важливо, щоб фахівець мав потенціал професійної мобільності, тоді він зможе посісти різні (сумісні) посади, виконувати завдання різного ступеня важкості, переміщуватися горизонтально та вертикально в професійній діяльності та навіть змінити вид професійної діяльності. Все це надає фахівцю більше конкурентних переваг і як наслідок підвищує його конкурентоздатність, а також він набуває незалежності та захищеності у стосунках з роботодавцем. Якщо потенціал професійної мобільності фахівця низький, то це негативно позначиться на умовах його зайнятості.

З наведених міркувань видно, що професійна мобільність стає ключовим фактором конкурентоздатності фахівця на ринку праці і щоб набути конкурентних переваг йому необхідно постійно підвищувати кваліфікацію оволодівати новими суміжними спеціальностями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К., 2004р.
2. Амирова Л. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования, дис., д.п.н., Уфа, 2009.
3. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
4. Гарафутдинова Н.Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки / Н.Я. Гарафутдинова. Вестник Омского университета. – 1998, вып. 1. – С.76-78.
5. Горюнова Л. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России, дис. д.п.н., Ростов-на-Дону, 2006.
6. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 – Світлана Евгеньевна Каплина. – Чебоксары, 2008. – 427с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.
9. Портер Майкл Э. Конкуренция. / Майкл Э. Портер [пер. с англ.] – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – 608 с.
10. Посухова О. Ю. Тенденции профессиональной мобильности в современном российском обществе // «Ломоносов». Мат-лы XIII междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Том I. М., 2006. С. 203-205
11. Сабирьянова К. З., Теоретический и эмпирический анализ профессиональной мобильности в изменяющихся условиях рынка труда России (2000).
12. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992, Руткевич Н.Н. Процессы социальных перемещений и понятие социальной мобильности. – М.: Наука, 1986.
13. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. на стиск. научн. степени доктора пед. наук: 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования”, 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования” / С.А. Хазова – Майкоп, 2011, 59 с.
14. Хапілова В.П. Соціально-психологічні умови формування конкурентноздатності майбутніх менеджерів: автореф. на здобут. наук ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 – “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / В.П. Хапілова – Київ, 2006, 21с.
15. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования: Моногр. / Под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. – Сочи: СГУТиКД, 2008. – 190 с.
16. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность – категория комплексная, учебник / Р. А. Фатхутдинов. – М. : Экономика, 2009. – 504 с.

ЗАВІРЮХА В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та психології, Київський
економічний університет
ім. В. Гетьмана, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В статті проаналізовано психолого-педагогічні принципи інноваційного навчання, що спрямовані на формування у студентів здатності до професійного самозростання і забезпечують професійно-особистісне самовизначення, саморозвиток і професійну мобільність.

Ключові слова: принципи, здатність, інноваційне навчання.

В статье проанализированы психолого-педагогические принципы инновационного обучения, направленные на формирование у студентов способности к профессиональному самовозрастанию и обеспечивают профессионально-личностное самоопределение, саморазвитие и профессиональную мобильность.

Ключевые слова: принципы, способность, инновационное обучение.

The article analyzes the psychological and pedagogical principles of innovative study, directed at forming ability of students to professional self-expansion and provide professional and personal self-determination, self-development and professional mobility.

Key words: principles, ability, innovative study.

Сучасне суспільне життя, його проблем і завдань все більше вимагають не скільки певної сталої суми знань, умінь та навичок, скільки формування у особистості гнучкого комплексу здібностей здобувати й упорядковувати потрібну

інформацію. Без сумніву єдиний вихід полягає в тому, щоб змінити сутність і цілі професійної підготовки, що формує здатність самостійно освоювати нові досягнення, здатність рухатися разом з науково-технічним прогресом, що прискорюється.

© Завірюха В.В., 2012

Аналіз розвитку професійної освіти в передових країнах світу показує, що націленість навчального процесу на формування у студентів професійної мобільності і здатності до професійного самозростання, є програмою мінімум, і не майбутнього, а сьогодення.

Однак, методики і технології навчання вищої школи здебільшого традиційні і відповідно залежать від майстерності, педагогічного досвіду викладача і не гарантують кінцевого результату в інших умовах. У сучасній вітчизняній педагогіці бракує необхідних технологій і методик навчання. Існує проблема психолого-педагогічного обґрунтування інноваційних технологій навчання, що спрямовані на формування у студентів здатності до професійного самозростання і забезпечують професійно-особистісне самовизначення, саморозвиток і професійну мобільність студентів.

Обґрунтуванню психологічних аспектів інноваційних технологій навчання присвячено багато досліджень. Так особистісно орієнтована технологія розглянута у роботах /2,8,9/, вальдорфська педагогіка – у роботах /1,7,/, технологія розвивального навчання – у роботах /4,11,/. Огляд та характеристика освітніх технологій наведені у навчально-методичному посібнику /10/. Психологічні аспекти професійної придатності та професійної готовності розглянуті у роботі В.О.Бодрова /3/, аспекти самопізнання та саморозвитку особистості – у роботі В.Г.Маралова /6/, психологічні закономірності професійного становлення та особливості професійного самовизначення особистості – у роботі Е.Ф.Зеєра /5/.

Під інновацією в цілому розуміється процес створення, освоєння, використання і поширення нововведень в галузі освіти. У роботах Є.Д.Днепров, В.І.Загвязинського, М.М.Поташника, В.С.Лазарева, А.М.Саранова, В.А.Сластьоніна інноваційний процес розглядається через інноваційну діяль-

ність людини, спрямовану на зміну рутинних компонентів репродуктивних видів його діяльності. Психологічним аспектам “збагачення” діяльності особистості у сфері виробництва та менеджменту присвячені роботи В.В.Травіна, В.А.Дятлова, Ф.І.Шамхалова, О.М.Волкова, К.Гас-тона, Г.Уільяма, Оучі, М.Ясухіро.

Але у відомих роботах не розглядалися питання обґрунтування психолого-педагогічних основ і умов навчання, що орієнтовані на формування у студентів здатності до професійного самозростання. Крім того, навчальний процес, побудований на основі традиційних методик і технологій, в значній мірі носить авторитарний, технократичний, жорстко регламентований і змушуючий характер. Організація і форми проведення занять не відрізняються великою різноманітністю, зміст навчання не зацікавлює студентів. Постає завдання у гуманізації, демократизації та підвищенні змістовності і привабливості навчання, у зміні репродуктивних видів діяльності активними.

Тому у статті вирішується завдання обґрунтування елементів структури інноваційного навчання, що характеризується змістовністю та привабливістю орієнтованого на формування у студентів здатності до професійного самозростання.

Мета статті полягає у визначенні концептуальної основи та змістовної частини (мети та принципів) інноваційного навчання, що орієнтована на формування здатності студентів до професійного самозростання.

Під професійним самозростанням студентів розуміється діяльність студентів у процесі навчання і самостійної роботи, що спрямована на формування себе як фахівця, самостійне набуття, удосконалення та підвищення професійних знань, вмінь, навичок та професійно-значущих особистісних якостей і властивостей у процесі навчання у вузі.

Здатність до професійного самозростання визначається як узагаль-

нена сукупність індивідуально-психологічних особливостей і професійно-значущих якостей особистості, що забезпечують прояв успішності у професійному самозростанні, легкість і швидкість становлення та засвоєння професійного самозростання як діяльності, а також успішність надбання і застосування знань, навичок та вмінь.

Здатність не є аналогом конкретних знань, навичок та вмінь, не зводиться до них, а тільки забезпечує їх формування і розвиток.

В якості показників здатності можуть бути застосовані: темп просування в оволодінні діяльністю; динаміка формування якостей, навичок і вмінь; широта перенесення психічних якостей, що формуються; співвідношення нервово-психічних витрат і кінцевого результату діяльності.

Загальною концептуальною основою такого навчання є створення таких умов, форм, змісту і організації навчання та навчальних ситуацій, що значно підвищують його змістовність та привабливість.

В процесі навчання студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності та самостійного професійного зростання. При цьому основна увага звертається на інтелектуальні зміни у студентів, на психічні новоутворення (індивідуально-психологічні особливості і професійно-значущі якості особистості), а засвоєння знань і розвиток вмінь та навичок визначаються як супутні і забезпечуючи завдання, як ціль іншого плану.

Таке навчання розвиває у студентів здатність до професійного самозростання, безупинне формування механізму самоорганізації, самоактуалізації і самореалізації майбутнього фахівця, розвиток його пізнавальних, комунікативних, прогностичних, організаційних і самоорганізаційних здібностей і на цій основі забезпечення поступового переходу до самостійного професійного зростання.

Його головні завдання : розвинути індивідуальні пізнавальні здібності

кожного студента; максимально виявити, ініціювати, використати, індивідуальний досвід студента; допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості; сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

В процесі навчання створюється такі умови , де відсутня жорстко нормативна побудова діяльності студентів, і в досить вільних умовах надається можливість кожному студенту самому визначати траєкторію навчання і самостійного професійного росту. Виявивши схильності, здібності й інтереси, а також індивідуальний досвід студента, разом з викладачем визначають зміст навчання, який сприймається майбутнім фахівцем як особистісно-значуще, та усвідомлене через власний суб'єктивний досвід.

Подібні організація та зміст навчання може бути реалізовані тільки на основі діяльнісного принципу навчання. Тому першим є принцип діяльнісного навчання, згідно з яким процес навчання повинний будуватися у формі навчально-педагогічної діяльності студентів зі створенням навчально-професійних ситуацій і умов з опорою на самостійну роботу студентів.

Суттєвими компонентами навчально-педагогічної діяльності та самостійної роботи студентів є професійно важливі вміння та професійно важливі особистісні якості. Виходячи з того, що більшість видів економічної діяльності (менеджмент, інвестиції, фінанси, кредит, бухгалтерський облік, аудит) і педагогічна діяльність відносяться до системи відносин типу "людина - людина", відокремлюються загальні професійно важливі вміння (табл.1) та професійно важливі особистісні якості (табл.2), контроль динаміки яких дозволяє оцінити наявність і ступінь розвитку здатності до професійного самозростання.

Таблиця 1.
Професійно важливі вміння

Види професійно важливих вмінь	Професійно важливі педагогічні та менеджерські вміння
<i>Комунікативні</i>	спілкуватися, співробітничати
<i>Організаторські</i>	включати людей у діяльність, збуджувати у людей інтерес, об'єднувати і направляти людей на досягнення мети
<i>Конструктивні</i>	відбирати навчальний матеріал, проектувати процес самостійного професійного самозростання
<i>Гностичні</i>	пізнавати, придбати знання, переробляти та використовувати інформацію, узагальнювати, аналізувати, синтезувати, отримувати задоволення від пізнання
<i>Прогностичні</i>	передбачати розвиток професії, прогнозувати результати професійного самозростання
<i>Експресивні</i>	емоційно передавати свої знання і погляди, артистизм, пластика, міміка, жести

Таблиця 2.
Професійно важливі особистісні якості

Професійно важливі особистісні якості	креативність, інтелект, пам'ять, активність, цілеспрямованість, ініціативність, спостережливість, уважність, рішучість, наполегливість, пластичність

Відомо, що формуванню та розвитку комунікативних, прогностичних, конструктивних, гностичних та організаторських вмінь сприяє принцип інтерактивності, що означає навчання, засноване на взаємодії, і навчання, побудоване на взаємодії. Традиційна активність викладача змінюється активністю студентів. Викладач не дає готових знань, а спонукає студентів до самостійного пошуку. Спільна діяльність студентів забезпечує також розвиток креативності, інтелекту, пам'яті, спостережливості, уважності, рішучості, наполегливості, пластичності як важливих якостей особистості, що створюють якісну основу здатності студентів до професійного самозростання.

Враховуючи досягнення психології сучасного менеджменту в напрямку

підвищення продуктивності діяльності і створення умов для підвищення привабливості і покращення змістовності діяльності, доцільно виділити наступні принципи як фактори формування та розвитку здатності студентів до професійного самозростання: принцип орієнтації на людину, принцип діяльнісної відповідності, принцип делегування повноважень, принцип делегування відповідальності, принцип рівноправного співробітництва викладача і студента, принцип розвитку особистості ініціативи, принцип оптимізації академічних навчальних груп згідно з навчальними завданнями, принцип індивідуалізації навчального часу та гнучкого графіку занять, принцип організації навчального процесу і управління ним за результатами навчання.

Таблиця 3.

Спрямованість впливу принципів, умов і прийомів інноваційного навчання на компоненти здатності до професійного самозростання

Умови і прийоми інноваційного навчання	Компоненти професійного самозростання
Делегування повноважень	Самостійність, відповідальність, особистий успіх
Делегування відповідальності	Відповідальність, визнання
Зменшення контролю при збереженні загальної звітності	Самостійність, відповідальність,
Участь студентів у організації та управлінні навчального процесу	Впевненість в собі, вміння приймати рішення, відповідальність
Робота в групах	Взаємоактивізація, колегіальність, самоконтроль, взаємний контроль, відповідальність в групі і за групу
Діяльнісна відповідність	Готовність до вирішення професійних проблем
Співробітництво викладача та студента	Особиста значущість, узгодженість інтересів

На основі аналізу впливу визначених принципів навчання, на показники розвитку здатності до професійного самозростання студентів та порівняльного аналізу отриманих результатів виявлено спрямованість і вибірковість впливу принципів на компоненти і рушійні сили (самоактуалізацію і мотивацію) здатності до професійного самозростання. (табл. 3.)

Виходячи з того, що типологія занять інноваційного навчання адекватна структурі навчально-професійної діяльності, можливо відокремити п'ять основних типів занять. До першого типу належать заняття на постановку навчально-професійних завдань. Їх структура складається з таких компонентів: оцінка того, що може студент; створення ситуації успіху через особистісну мотивацію; практичне завдання, яке може виконати кожен студент; рефлексія способу дії, обговорення того, що зроблено.

Своєрідність цих занять у тому, що навчальне завдання виникає лише наприкінці заняття, тобто студент протягом заняття осмислює нову ін-

формацію. До другого типу належать заняття-моделювання. Завдання, яке виникло на попередньому занятті, виступає як модель і тягне за собою новий засіб дій (послідовно-структурний принцип організації навчання). Те, що придумав сам студент, краще запам'ятовується. До третього типу належать заняття контролю, до четвертого — заняття оцінки дій, до п'ятого — заняття психологічної підтримки.

Набуття студентом потреби в навчальній діяльності, відповідних мотивів сприяє бажанню навчатись, а оволодіння навчальними діями формує вміння навчатись. Якраз бажання та вміння навчатись характеризує студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Таким чином, обґрунтовані елементи інноваційного навчання, що характеризується підвищеною його змістовністю, привабливістю та орієнтована на формування у студентів здатності до професійного самозростання. Таке навчання забезпечує актуалізацію і розвиток компонентних і мотиваційних аспектів здатності студентів до професійного самозростання. При цьому навчання стає

цікавим і приносить не тільки нові знання і вміння, але і задоволення від його процесу. Завдання зовнішнього педагогічного впливу в даній ситуації полягає в забезпеченні умов для активізації механізмів саморегульованого розвитку індивідуальності студентів, у конкретизації їх можливостей, з урахуванням змін, створених зовнішнім соціальним середовищем і вимогами навчального плану.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абашкина Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. / Н.В. Абашкина. – К., 1998.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Давидов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогіка / В.В. Давидов – 1995. - №1.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. / Э.Ф. Зеер – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. / В.Г.Маралов – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 296 с.
7. Мостова Т.М. Вальдорфська педагогіка // Освіта України /Т.М. Мостова – 1999. - №1,2(125). – С. 11.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. / Г.С. Костюк – К., 1997.
9. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. / О.М. Пехота – К., 2000.
10. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
11. Якиманская И.С. Развивающее обучение. / И.С. Якиманская – М., 1979

ЗАЯЦЬ О.,

кандидат педагогічних наук,
директор Дрогобицького
педагогічного ліцею,
м. Дрогобич

ГЛАДКЕВИЧ М.,

викладач Національного
педагогічного університету
ім. Драгоманова,
м. Київ

БАЗОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИНЦИПИ МОДЕРНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ВІТЧИЗНЯНОЮ ОСВІТОЮ

У статті йдеться про особливості модернізації вітчизняного освітнього простору з урахуванням традицій та інновацій. Розкрито основні принципи реформування управління освітою як складною та динамічною соціально-педагогічною системою.

Ключові слова: модернізація освіти, принципи управління, системність, цілісність, централізація, децентралізація, демократизація, гуманізація.

В статье идет речь об особенностях модернизации отечественного образовательного пространства с учетом традиций и инноваций. Раскрыты основные принципы реформирования управления образованием как сложной и динамической социально-педагогической системой.

Ключевые слова: модернизация образования, принципы управления, системность, целостность, централизация, децентрализация, демократизация, гуманизация.

Speech goes in the article about the features of modernization of domestic educational space taking into account traditions and innovations. Basic principles of reformation of management education are exposed as by the difficult and dynamic socially pedagogical system.

Key words: modernization of education, management principles, system, integrity, centralization, decentralization, democratization, humanizing.

Постановка проблеми. У третьому тисячолітті потужними інформаційними, економічними і культурологічними потоками будуть керувати представники функціональної еліти, які виростуть з дітей-індіго – унікальних, креативних, обдарованих Богом і природою найінтелектуальніших представників роду людського. Якраз вони повинні дати гідний спротив глобальним згуртуванням знищеної екології, спотвореної політики, аморальної моралі та іншим парадоксам людського існування. Тому цивілізований світ докладає максимум зусиль, щоб зберегти потенційні осередки власного порятунку, культивує прогресивні й розвивальні освітні системи й технології, вкладаючи кошти в розвиток ерудованих і конкурентноспроможних генерацій.

Найважливіше завдання – селекція і плекання здібних і талановитих дітей у спеціально створених умовах соціально-комфортного довкілля, тобто насамперед потрібна розбудова мережі спеціалізованих навчальних інституцій з поглибленим вивченням окремих дисциплін, а значить і серйозною фаховою зорієнтованістю. Елітарність освіти повинна передбачати не лише доступ до неї дітей грошовитих батьків, але й забезпечення принципу меритократії – споконвічної мрії людства у торжество розуму і справедливості, забезпечення влади гідних, коли керівні пости будуть посідати найздібніші люди, незалежно від їхнього соціального чи економічного походження. Отож поступове перетворення України на демократичну країну, яка спирається на культурно-національні та загальнолюдські цінності, ставить перед системою освіти нову мету: сформувати людину, здатну повноцінно взаємодіяти із суспільством, вільно реалізувати в ньому свої життєві плани й цілі, свідомо нести відповідальність за наслідки своїх дій. Нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління галуззю, а також

фахівців, спроможних керувати модернізаційними освітніми процесами.

Мета статті – розкрити основні засадничі принципи модернізації управління сучасними освітніми закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Безперечно, система освіти сучасних демократично розвинутих держав не може вважатися ідеалом досконалості, оскільки вона побудована здебільшого під потреби індустріальної цивілізації, що іноді вступає в суперечності з такими питаннями, як культурний розвиток суспільства, етична чистота і духовна особистість, безпека людини та її цивільна відповідальність за охорону навколишнього середовища тощо. Індивідуалістично-прагматичний характер систем освіти демократичних держав не відповідає потребам соціалізації особистості в сучасних умовах та і потребам подальшого прогресивного розвитку самого суспільства. Гуманістичний характер освіти вищим принципом проголошує інтереси людини, тобто насамперед важливим є її духовний і фізичний розвиток. Гуманізм визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей.

У широкому розумінні, гуманітарна політика спрямована на формування, розвиток і збереження фундаментальних загально-цивілізаційних цінностей. Вони є вічними надбаннями історії, культуротворчої діяльності незлічених поколінь, надбання, що залишаються незмінними незалежно від якісних чи кількісних змін суспільних систем, географічних координат, тих або інших процесів та явищ. На них ми повинні орієнтуватися у здійсненні гуманітарної політики України [1; 2; 3; 8].

Головним стратегічним напрямком реформування освіти є її гуманізація, утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, гармонізація стосунків. Гуманізація освіти – це по-

вернення до людини (як до учня, так і до вчителя), врахування інтересів не лише суспільства, але й окремо кожної особистості, тобто її розвиток та саморозвиток.

Важливим змістовним напрямом державної програми є національна спрямованість освіти, її органічне поєднання з національною історією і культурою. Національно-культурне відродження України неможливе без національної школи, національного виховання. Ключові позиції оновлення виховання – опора на культурно-національні традиції, звичаї, символи, побут народів, що проживають на території України. Орієнтирами щодо практичного втілення цих ідей для освітян повинні стати концепти національної школи та концепція системи національного виховання.

Державна політика спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, наголошується в національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [2, с. 5].

Проте вирішення всіх означених проблем значною мірою залежить від існуючої системи управління освітою, точніше від її успішної модернізації.

Дослідники проблем управління навчальними закладами (А. Є. Капто, В.С.Лазарев, А. М. Мойсеев, М. М. Поташнік та інші) підкреслюють, що завдання реформи освіти без вирішення управлінських проблем не можуть бути розв'язані успішно. Вони вважають, що інноваційні освітянські заклади (ліцеї, коледжі, гімназії, осві-

тянські комплекси, школи з профільним навчанням та інші) мають тільки модні вивіски, за якими діє традиційне «педагогічне ремісництво» [7, с.8]. І далі: «Стало зрозуміло, що старі знання про управління школою на засадах традиційного школознавства недостатні, потрібні нові джерела» [7, с.8]. Саме це Положення, на їх думку, підштовхнуло вчених і практиків до вивчення зарубіжної теорії управління – менеджменту. Проте захоплення поняттями «менеджер» і «менеджмент» й до сьогодні не стали вагомими факторами в розвитку теорії і практики управління навчальними закладами.

Потрібно нагадати також, що управління будь-якою школою як соціально-педагогічною системою, відкритою та динамічною, є технологічним процесом, і основна мета його – переведення в якісно новий, кращий за показниками стан. сновні методологічні положення щодо «удосконалення діяльності» школи або управління «її розвитком» були й залишаються тожними за змістом.

Інша проблема – «зміст показників», за якими оцінюється робота школи й визначається динаміка її розвитку. Проте серед них є такі, які можна віднести до «вічних» (незалежно від існуючої соціально-економічної формації). До них можна віднести: якість переданих знань та умінь; якості особистості, які формувалися в процесі навчання і виховання.

Процес управління, з одного боку, чисто технологічний, який потребує певної послідовності управлінських впливів, з іншого, – це творча діяльність (притаманна будь-якому виду діяльності), яка, у свою чергу, потребує знань психології, соціології, філософії, естетики, етики, економіки та педагогіки, бо йдеться про управління навчально-виховним закладом.

Сьогодні суверенна Україна створює свою систему освіти на основі прийнятого Закону, який передбачав і розробку певної структури управління.

Певний прогрес у розвитку організації шкільної справи засвідчили останні три роки радянського періоду (1988-1991 рр.). Так, школа здобула право на творчість, виникли нові типи навчальних закладів (науково-практичні центри, об'єднання, комплекси, ліцеї, коледжі, гімназії, авторські школи, вищі професійно-технічні училища). Тобто мова йде про зародження реальної колегіальності в роботі шкіл, але постійно підкреслюється необхідність високого професіоналізму апарату управління (йдеться про знання теорій моделювання, інформації, систем і системотехніки, управлінського рішення, сучасних методів управління та ін.). Учені дійшли висновку, що без спеціальної підготовки керівників у системі народної освіти революційного перетворення школи не здійснити.

Якщо найближчими роками увага політиків, соціологів, педагогів, вчених і практиків не буде звернена на проблеми управління, то через деякий час почне діяти «механізм гальмування», який уповільнюватиме розвиток системи освіти [5, с. 29].

Здійснення цих стратегічних накреслень у галузі освіти значною мірою залежить від стану її нормативно-правової бази, яка має бути надійним підґрунтям і системою орієнтирів у практичній діяльності закладів освіти, їх керівників, усіх учасників навчального процесу.

На Всесвітній конференції з вищої освіти (Париж, 5-9 жовтня 1998 р.) була акцентована особлива увага на тому, що всім державам, включаючи їх уряди, парламенти і інші керівні органи, необхідно розробити комплекс заходів перспективного і поточного характеру по забезпеченню вимог Загальної декларації прав людини у сфері освіти. В першу чергу, йдеться про розробку на національно-державному рівні політики в галузі освіти - автономного і самостійного напрямку діяльності органів державної влади, інститутів цивільного суспільства по забезпеченню потреби населення в освіті і освітніх

послугах відповідно до їх здібностей і професійного вибору.

Досвід країн, що досягли в останнє десятиріччя могутнього економічного підйому, а разом з ним і значного рівня добробуту людей свідчить про вирішальну роль державної освітньої політики як пріоритетного напрямку в розвитку суспільства і держави. Всяка освітня політика виходить з того, що в її підставі лежать цілком певні принципи закономірні потреби розвитку і вдосконалення особи, що відображають. Освітня політика кожної держави визначається в них, виходячи із специфіки даного етапу суспільного розвитку можливостей суспільства по забезпеченню освітньої сфери, рівня зрілості суспільних відносин і самої особи.

Сучасна стратегічна лінія у сфері освіти реалізується в основному за допомогою державного протекціонізму, державної участі в управлінні освітою, створенням його національних систем визначенням принципів і змісту їх функціонування і розвитку. Тим самим освітня політика набуває статус державної освітньої політики.

На систему освіти, в першу чергу, впливає характер політичного пристрою, політичного режиму, що лежить в основі пануючих в даному суспільстві способів ухвалення і реалізації політичних рішень. Демократичний або авторитарний (не говорячи вже про тоталітарне) типи політичних режимів народжують і відповідні їм системи освіти з аналогічним ступенем демократизму або авторитаризму, відвертості або закритості систем освіти і підготовки кадрів.

Державна політика в області освіти полягає в тому, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Від імені держави політика в області освіти в Україні визначається Верховною Радою України (відповідно до Конституції України) і реалізується органами державної виконавської влади і органами місцевого самоврядування.

Основними принципами освіти в Україні є: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов для кожної людини в питаннях повної реалізації його здібностей, таланту, всестороннього розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок з освітою і національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, суспільних і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з утворенням інших країн; гнучкість і прогнозованість системи освіти; єдність і спадкоємність системи освіти; безперервність і різноманітність освіти; поєднання державного управління і суспільного самоврядування в освіті [1; 2; 3; 7].

Навчально-виховний процес у навчальних закладах вільний від втручання політичних партій, суспільних і релігійних організацій. Залучення учнів студентів до участі в політичних акціях і релігійних заходах під час навчально-виховного процесу не допускається. Навчальні заклади в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій) мають світський характер (окрім учбових закладів, заснованих релігійними організаціями). В той же час приналежність особи до будь-якої політичної партії, суспільної або релігійної організації, які діють відповідно до Конституції України, не є перешкодою для її участі в навчально-виховному процесі. Учням, студентам, працівникам освіти законодавство дозволяє створювати в навчальних закладах первинні осередки об'єднань громадян, членами яких вони є.

Управління освітою в Україні здійснюється системою державних органів і органів місцевого самоврядування. До органів управління освітою в Україні відносяться: Міністерство освіти і науки України; інші міністерства і

відомства України, яким підлеглі навчальні заклади; Вища атестаційна комісія України (реформована в департамент МОНмолодьспорту); міністерство освіти АРК; місцеві органи державної виконавської влади і органи місцевого самоврядування, а також підлеглі їм органи управління освітою.

Принципи управління є конкретним проявом і віддзеркаленням закономірностей управління. До основних закономірностей фахівці внутрішньошкільного управління і менеджменту відносять такі закономірності, як: залежність ефективності функціонування системи управління навчально-виховної роботи від рівня структурно-функціональних зв'язків між суб'єктом і об'єктом управління; умовленість змісту і методів управління навчально-виховною роботою змістом і методами організації педагогічного процесу в школі та ін. [2; 3; 5].

Ю.О.Конаржевський серед провідних закономірностей внутрішньошкільного менеджменту називає аналітичність, доцільність, гуманістичність, демократичність управління і готовність шкільних керівників до різних видів управлінської діяльності [4, с. 42-45].

Виходячи із закономірностей управління, принципи управління виступають як основні положення, орієнтуючі керівника, директора, менеджера в практичній діяльності. В теорії та практиці внутрішньошкільного управління виділяються основні принципи управління, до числа яких відносяться: демократизація і гуманізація управління педагогічними системами; системність і цілісність в управлінні; раціональне поєднання централізації і децентралізації; єдність єдиноначальності і колегіальності; об'єктивність і повнота інформації в управлінні педагогічними системами.

Демократизація і гуманізація управління освітніми системами. Орієнтація внутрішньошкільного управління припускає перш за все розвиток самодіяльності й ініціативи керівни-

ків, учителів, учнів і батьків. Це можливо за умови відвертості обговорення і ухвалення управлінських рішень. Вибірність керівників школи, введення конкурсного обрання і контрактної системи у відборі педагогічних кадрів – один з демократичних проявів у шкільному житті.

Гласність в управлінні школою ґрунтується на відвертості, доступності інформації. Коли кожний учитель знає про справи і проблеми всієї школи, він не залишається до них байдужим. Регулярні звіти адміністрації, ради школи перед загальношкільним колективом і громадськістю, надання можливості для вчителів і що вчать брати участь в їх обговоренні і вказувати свою точку зору з питань шкільного життя направлені на затвердження демократизації в школі. Затвердження гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність самої особи, багатство її духовного світу. Технократична парадигма освітнього процесу поступається місцем гуманістичної спрямованості в його управлінні. Управління освітніми системами має ту непорушну особливість, що обмежитися тут тільки дією неможливо, необхідна співпраця, співуправління, самоврядування. Звідси виникає проблема гуманізації управління школою, яка полягає в тому, щоб в кожному управлінському рішенні бачити особу вчителя і учня. Затвердження суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності – конкретні форми прояву гуманізації процесу навчання і виховання. Гуманізація управління в освіті – це зверненість до особистості, пошана гідності людини і довіри до неї.

Системність і цілісність в управлінні. Розуміння системної природи педагогічного процесу створює реальні передумови для ефективного управління ним. Методологія системного підходу в управлінні школою спонукає керівника мати ясне уявлення про

школу як систему, як потужний ієрархізований симбіоз її основних ознак.

Поняття «система» дає уявлення про цілісність, про можливість виділення її окремих частин або компонентів, що і є її першою ознакою. Проте в управлінні школою важливо бачити не тільки її основні частини, але і ті зв'язки і відносини, які виникають, складаються або руйнуються між цими частинами. Інакше кажучи, яка структура цієї системи, які компоненти виступають як системоутворюючі, така і перспектива розвитку цих зв'язків і відносин. Отже, наявність структури і складає другу ознаку системи. Третя ознака системи полягає в її інтегративності. Кожний компонент системи володіє своїми властивостями і характеристиками, але в своїй взаємодії вони утворюють нову, інтеграційну властивість системи що не зводиться до властивостей окремих компонентів. Стійкість інтеграційної властивості визначається цілісністю системи.

В управлінні школою важливо пам'ятати і про прояв четвертої властивості системи – про її тісний і специфічний зв'язок із зовнішнім середовищем. Взаємодія школи і середовища може перебігати в двох формах. У першому випадку школа пристосовується до зовнішнього середовища, перебудовувавши свої процеси, і в другому – школа підпорядковує середовище для досягнення своєї мети.

Системність і цілісність в управлінні школою припускають також взаємодію і взаємозв'язок управлінських функцій у діяльності її керівника і педагогічного колективу. Реалізація цього принципу виключає однобічність в управлінні коли головною і вирішальною функцією признається яка-небудь одна з них. Даний принцип підкреслює, що управлінська діяльність послідовна, логічна, взаємовигідна, всі її функції однаковою мірою важливі.

Рациональне поєднання централізації та децентралізації. Історія школи і педагогіки зайвий раз довела, що надмірна централізація неминуче

веде до посилення адміністрування в управлінні. Централізація в управлінні сковає ініціативу керівників нижніх рівнів, учителів та учнів, вони стають просто виконавцями рішень, що приймаються без їх участі і бажання.

В умовах односторонньої централізації відбувається дублювання управлінських функцій, втрата часу, перевантаження як керівників, так і виконавців.

Такою ж мірою й інтегрована децентралізація управління може призвести до зниження ефективності діяльності педагогічної системи. Заперечення централізації на догоду децентралізації може призвести до зниження ролі керівника й адміністрації в цілому, втрати аналітичних і контролюючих функцій управління. Досвід шкіл показує, що гра в демократію і мода на децентралізацію призводять до серйозних збоїв у житті і діяльності колективу, до виникнення конфліктів і непорозумінь у педагогічному колективі, не виправданому протистоянню адміністративних і суспільних органів управління тощо.

Саме поєднання централізації та децентралізації у внутрішньому управлінні забезпечує діяльність керівників адміністративних і суспільних органів на користь усього колективу школи, створює умови для обговорення і ухвалення управлінських рішень на професійному рівні, виключає дублювання і підвищує координацію дій усіх структурних підрозділів системи.

Висновки. Основним завданням освітньої політики будь-якої держави є створення такої системи освіти, яка б, з одного боку, соціально, ментально і культурно відображала потреби цілком певного суспільства і держави, а з іншого – органічно вписувалася б у русло міжнародної системи освіти, відображаючи її загальнолюдські потреби й інтереси.

Основними передумовами виникнення освітньої політики є: глобальний перехід людства до індустріальної та постіндустріальної цивілізації, раціоналізація професійної діяльності людини; посилення взаємозалежності виховання і освіти, культури й освіти, ментальності як способу збереження і розвитку цивілізованості окремих держав; альтернативний характер розвитку самого освітнього процесу, його комплексності, системності і структурна змістовна і організаційна організація порядку; необхідність забезпечення загальнолюдських потреб освітньої діяльності, збагачення спільним досвідом надання освітніх послуг; інформатизація суспільного життя, і в цілому – інноваційний характер розвитку сфери освіти. Саме з дією цих освітніх обставин пов'язано виникнення та успішне функціонування освітньої політики сучасних держав.

Можна виділити такі основні структурні компоненти освітньої політики: державна освітня політика; освітня політика інститутів цивільного суспільства; регіональна освітня політика.

Системне застосування освітніх інновацій, базоване на випробуваних часом традиціях навчання і виховання вітчизняної педагогічної думки, є успішним шляхом модернізації шкільництва.

Модернізація управління освітою передбачає запровадження державно-громадської управлінської моделі, децентралізацію, автономізацію навчальних закладів, демонополізацію і конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчо-інноваційний розвиток освіти, науковий, аналітичний і прогностичний супровід управлінських рішень, моніторинг освітніх потреб, пропозицій у навчанні, якості освіти, незалежне оцінювання навчальних досягнень, справедливу доступність освіти упродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ «Атлант Ю Ем Сі», 2006. – С.461-476.
2. Болюбаши Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти Я.Я.Болюбаши. – К.: ВВП «КОМПАС», 1997.- 64 с.
3. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз / Володимир Ковальчук. – Київ-Дрогобич : Коло, 2004. – 264 с.
4. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.А.Конаржевский. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 134 с.
5. Пікельна В.С. Управління школою. У 2 ч. / В.С.Пікельна. – Х.: Вид. Гр. «Основа», 2004. – Ч. 1.
6. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика / Т.М.Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005.
7. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С.Лазарева. - М.: Новая школа, 1995.
8. Черник Б.П. Об особенностях управления региональными системами общего образования / Б.П.Черник // Философия образования. – 2003. – № 8. – С. 95 – 108.

КОВАЛЬ С. М.,
аспірантка кафедри загальної
аспірантка кафедри загальної
екології, педагогіки та психології
ЧДТУ, викладач англійської
мови на кафедрі іноземних
мов Черкаського державного
політехнічного університету,
м. Черкаси

ГЕНДЕРНА СЕГРЕГАЦІЯ СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ США: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядається проблема впровадження гендерно роздільної освіти до державних шкіл США, описується сучасний стан питання. Ключові слова: гендерно роздільна освіта, гендерно роздільні школи, гендерно роздільні класи, дуальна академія, коедукція.

Статья рассматривает проблему внедрения раздельного обучения в государственные школы США на современном этапе. Ключевые слова: раздельное обучение, раздельные школы, классы с раздельным обучением, дуальная академия, совместное обучение.

The article deals with the problem of an early implementation of single-sex education into the public schools of the USA, describes the present state of the question. Key words: single-sex education, single-sex schools, single-sex classes, dual academies, co-education.

Зовні соціально-економічні умови розвитку сучасного українського суспільства суттєво змінили всі сторони життя і зумовили необхідність перетворення діяльності багатьох суспільних структур. Тенденції демократизації та гуманізації суспільства неминуче відображаються на системі освіти України. Основним принципом сучасної школи є принцип гуманізації освіти, який передбачає індивідуалізацію навчання та розвиток особистісного

потенціалу дитини. Це слугувало поштовхом для активізації прихильників впровадження гендерного підходу у освітній процес сучасної школи. Проте практична реалізація гендерного підходу в Україні значно відстає від західних країн. Тож питання гендерно зорієнтованого підходу до навчання та виховання потребує детального вивчення досвіду його використання у зарубіжних освітніх системах.

Психолого-педагогічна наука в Україні та за кордоном надає осо-

© Коваль С. М., 2012

близького значення вивченню проблем статусу, прав і можливостей жінок і чоловіків у сім'ї та суспільстві, відмінностей у процесах соціалізації статей. Питання гендерних відмінностей та диференціації гендерних ролей досліджували Н.Гусак, Б.Кочубей, О.Лосева, З.Янкова. Гендерні аспекти навчання і виховання розкриваються у працях О.Величко, Т.Голованової, Т.Димнової, І.Зверєвої, О.Кізь, О.Кікінежді, В.Кравця, Н.Кутової, Г.Лактіонової, О.Локшиної, О.Петренко. Гендерні стереотипи поведінки підлітків у сучасній школі, гендерні відносини у сім'ї, правові норми гендерної рівності досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені С.Верн, Ю.Галустян, І.Гофман, М.Девід, А.Іглу, І.Кон, Н.Левчук, Дж.Вейнер, Т.Лукман, С.Майлс, С.Мідлетон, П.Пергер, Дж.Роузнер, Д.Спендер, І.Стейберг, А.Толстокорова, О.Ярош. У англомовних джерелах широко розглядається проблема формування маскуліності та фемінності (B. Francis, C. Gardner, P. Gilbert, R. Gilbert, R. W. Connell), проблема впливу ставлення вчителів до хлопчиків та дівчаток (R. Bray, M. David, B. Davies, P. Downes, J. Gubb, G. Hannan, T. Sewell, M. Warrington, G. Weiner), проблема гендерної соціалізації (E. Renold, B. Thorne), проблема гомогенного та гетерогенного навчання хлопчиків та дівчаток (D. Jackson, M. Martino, D. Millen, H. Mirza, M. Pallotta-Ghiarolli, N. Parsons, C. Thomson).

Гендерний підхід має давні традиції вивчення та реалізації у США. Проте, попри стійкий інтерес до проблеми гендерного підходу в освіті цілому та до питання роздільного навчання зокрема, на сьогодні не існує цільного дослідження практики статево роздільного навчання та виховання у середніх навчальних закладах США, які є лідером у впровадженні даного формату надання освітніх послуг. Тож, ми маємо на меті проаналізувати сучасний стан та перспективи розвитку гендерно роздільних шкіл у державному секторі США.

У американській освіті кінця XX – початку XXI ст.в умовах глобалізації виразно простежуються реформаційні перетворення, спрямовані на досягнення гендерної рівності. При цьому йдеться не лише про забезпечення однакових прав і можливостей обох статей в отриманні освіти високої якості, а й про зміни у гендерній свідомості людини починаючи з її дитинства. Важливо наголосити, що в США реформування державної політики в освітній галузі розглядається як важливий шлях підтримання та розвитку соціальної та гендерної рівності. Тому у країні і на загально-національному, і на місцевому рівнях управління освітою надається пріоритетне значення програмам, зорієнтованим на впровадження, розвиток та підтримку гендерної рівності.

Актуалізація особистісно зорієнтованих педагогічних технологій та необхідність врахування гендерного підходу до організації навчально-виховної діяльності протягом останніх десятиріч зумовили широке поширення навчальних закладів із роздільним за статтю навчанням.

Станом на 2011-2012 навчальний рік, 506 державних шкіл США пропонують освітні послуги, розділені за статтю. Близько 390 шкіл із 506 – це коєдукаційні школи із гендерно роздільними класами, де присутні певні види коєдукаційної діяльності, під час яких хлопчики та дівчатка перебувають разом. За даними NASSPE (Національна Асоціація Гендерно Роздільної Державної Освіти), 116 із 506 шкіл кваліфікуються як школи із розділенням за статтю навчанням [6]. Це означає, що вся шкільна діяльність здебільшого, або у повному обсязі є виключно для дівчат, або для хлопців. Всі, за винятком п'яти, 116 шкіл є кампусами статево роздільного типу, як, наприклад, школа для хлопчиків Провіжін, Хьюстон, штат Техас (the the Pro-Vision School, an all-boys school in Houston, Texas), чи школа для дівчаток у Дейтоні, штат Охаййо, що має назву

Благодійної Академії Адамса Ерлі (the Charity Adams Earley Academy for Girls in Dayton, Ohio). Освітні послуги ви-няткові для дівчат надаються 67 державними школами; лише хлопчиків навчають у 44 державних школах [1].

Зауважимо, що п'ять шкільних навчальних закладів є дуальними академіями. Дуальною академією називається коєдукаційний кампус, де майже всі уроки розділені окремо для хлопчиків, і окремо для дівчаток. Наприклад, чартерна школа Брайте Чойс у Елбені (The Brighter Choice Charter School, Albany) розпочала свою діяльність як дуальна академія на території одного шкільного подвір'я, але з часом навчальний заклад розділився на дві школи: окремо для хлопчиків, і окремо для дівчат, з двома фізично розділеними кампусами [3].

Характеризуючи специфіку конструювання гендерно розділених шкіл, потрібно зазначити, що школи, які проводять статево окремі уроки з фізичної культури, статевого виховання та основ здоров'я, не є школами із статево розділним навчанням. Школи, де навчаються діти однієї статі, які скоїли правопорушення, не входять до переліку шкіл із розділним навчанням.

Варто вказати на те, що питання обліку шкіл із гомогенним типом навчання є досить проблематичним, так як керівництво шкіл намагається менше звертати на себе увагу через діяльність Комітету з контролю порушень громадських прав у сфері освіти США. Скуппульозне слідування букві закону створює додатковий бар'єр на шляху впровадження статево роздільної освіти у державних школах через ризик порушення позовів батьками чи громадськими організаціями, які матимуть можливість звинуватити школи у преференційному ставленні до тієї чи іншої статі, що порушує принцип рівності у доступі до освіти за рахунок платників податків. До того ж, у деяких школах існують програми для учнів, які знаходяться у групі ризику

(молоді мами, хлопчики із дивіантною поведінкою).

Незважаючи на велике різноманіття навчальних програм у школах із розділним навчанням у США, можна прослідкувати та виокремити загальні для них риси гендерного підходу у процесі навчання та виховання: однакові стандарти навчання для всіх школярів; альтернативні програми для вибору предметів учнями; фокусування навчальної програми на викладанні гендерно сенситивних предметів для дівчаток (математики, природничих наук і технологій) та хлопчиків (предмети гуманітарного циклу); створення, при необхідності, індивідуальних навчальних планів для кожного учня задля досягнення максимального результату навчання; можливість вивчення дівчатками додаткових предметів за вибором, які традиційно перебувають у колі інтересів хлопчиків, як, наприклад, ситуація на міжнародному ринку; можливість вивчення хлопчиками додаткових предметів за вибором, які традиційно перебувають у колі інтересів дівчаток, як, наприклад, іноземні мови, музика, театральне мистецтво; відвідування учнями додаткових занять з тих предметів, де вони демонструють високу успішність; широкий спектр додаткових заходів, доступний як хлопчикам, так і дівчаткам, що вміщує в себе традиційно жіночі і чоловічі види діяльності (кулінарія, фотографія, драма, танці, комп'ютерні технології, співи); викладання спортивних дисциплін, які не обмежують хлопчиків вибором «чоловічих», а дівчаток – «жіночих» видів спорту [2].

Створення подібних умов у школах, як при роздільному, так і при паралельно-спільному навчанні дозволяє уникнути дискримінації дівчаток та хлопчиків і відійти від стереотипного уявлення про роздільне навчання, обмеженого статево-рольовим підходом; скоротити гендерний розрив між хлопчиками та дівчатками при вивченні предметів як науково-природничого, так і гуманітарного циклу;

враховувати інтереси кожного учня, незалежно від його статі.

Опозиціонери одностатевої освіти головним чином звертають увагу на втрату навичок спілкування з протележною статтю як недолік статево-роздільної освіти. Діти приходять до школи не лише задля отримання знань, вони навчаються жити у великому колективі, налагоджувати контакти із дорослими та ровесниками – як дівчатками, так і хлопчиками. У цьому полягає соціальна роль школи, котра повинна розширити можливості особистості, а роздільна освіта їх звужує. Іншим аргументом протистояння одностатевій освіті є занадто перебільшена різниця між статями, тому розділяти дітей під час навчання не є доречним [5]. Відмінних результатів можна досягти і у класах із спільним навчанням хлопчиків і дівчаток, практикуючи індивідуальний підхід до навчання та виховання.

В свою чергу, прихильники статево сегрегованої освіти роблять все можливе для того, щоб успішно проводити соціалізацію своїх учнів шляхом проведення великої кількості позашкільних заходів спільно із ровесниками протележною статі. До того ж, певна кількість шкіл мають практику спільного проведення деяких уроків, якто музики, танців. Існує традиція шкіл-побратимів, коли розташовані поряд школи для хлопчиків та дівчаток проводять спільні позашкільні заходи.

У 2008 році уряд США виділив кошти на проведення дослідження «Раннє впровадження гендерно роздільного навчання у державні школи: бачення та характеристики». У результаті проведеного дослідження було зроблено висновок, що навчання у статево роздільних школах: зменшує відволікання від навчання; скорочує кількість поведінкових порушень; надає більшу можливість для прояву лідерських якостей; заохочує відчуття спільноти між учнями та вчителями; підвищує учнівську самоповагу; адресується унікальним стилям навчання та скероване на задоволення інтересів

як хлопчиків, так і дівчаток; зменшує гендерні упередження у взаємодії вчитель-учень; покращує рівень учнівської успішності; зменшує проблеми з навчанням учнів з низькою академічною успішністю; зменшує сексуальне насилля серед учнів; забезпечує позитивні рольові моделі учнів; збільшує можливості забезпечення соціального та морального керівництва учнями; дає право вибору формату державної освіти [4].

Всупереч розповсюдженій думці щодо позитивного впливу роздільної освіти на виховання та академічні досягнення учнів, дослідниця Дайан Халперн із коледжу імені Маккена у Клермонті, штат Каліфорнія, та її колеги, які є засновниками та членами неприбуткової організації Американська Рада з Коедукаційної Освіти, провели аналіз існуючих наукових даних стосовно ефективності роздільного навчання у школах. Журнал «Сайєнс» («Science»), у вересні 2011 року надрукував статтю «Псевдонаука роздільного навчання» у якій співавтор вище згаданого дослідження, Річард Фейбс, із університету штату Арізона, відмітив, що незважаючи на те, що у суспільстві закріплюється позитивне ставлення до формату гендерно сегрегованого навчання як інструменту покращення умов освітнього процесу і його результатів як для хлопчиків, так і для дівчаток, наука ніяк не може з цим погодитися [7]. На думку експертів Ради з Питань Коедукаційної Освіти Америки, ніякої значущої різниці у рівні підготовки школярів не існує. Науковці керуються також аналогічними дослідженнями, що проводилися у Великобританії, Канаді, Австралії та Новій Зеландії, а також у рамках Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів PISA, і їх автори зробили ті ж самі висновки.

Дещо більш високі результати рівня знань учнів роздільних класів та шкіл, як підкреслюють дослідники, пояснюються тим, що більшість таких шкіл вимагають від своїх абітурієнтів

скласти вступні іспити і пройти конкурсний відбір. Крім того, у гомогенних школах більш академічно слабкі учні чи учениці часто відраховуються ще до іспитів, що також підвищує загальний рівень показників.

Недивлячись на всі протиріччя щодо доцільності популяризації гендерної сегрегації у середніх освітніх закладах США державного сектору, американські школи все більше схиляються до того, що учні початкових та середніх класів будуть досягати кращих успіхів на уроках, якщо хлопчики та дівчатка будуть навчатися окремо. У старшій школі, роздільне навчання стане запорукою зменшення поведінкових проблем із підлітками.

Узагальнюючи досвід роботи роздільно статевих шкіл, можна зробити висновки, що устави, морально-етичні кодекси та расово-етнічне різноманіття таких шкіл достатньо велике. Здебільшого, ці школи існують

для забезпечених верств населення, а найменш чисельними є школярі із сімей з низькими статками. У більшості шкіл із гендерно роздільною освітою впроваджуються різноманітні інноваційні розробки, які включають у себе не просто роздільне навчання для хлопчиків та дівчаток, а також складання навчального плану на основі найновіших досліджень про здібності до навчання у хлопчиків та дівчаток, створення умов для засвоєння школярами моделей поведінки у сім'ї на основі партнерських взаємовідносин.

Питання гендерного поділу учнів у навчально-виховному процесі є спірним і потребує подальшого ґрунтовного наукового дослідження з метою отримання достовірних фактів, щодо його результативності та слушності подальшого впровадження у практику функціонування шкіл США, які підпорядковані державі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Brighter Choice Charter Schools, Overview, Brighter Choice Charter School Website, accessed Online: March 14, 2002. www.brighterchoice.org/#overview*
2. *Sax, Leonard/ Why Gender Matters: what parents and teachers need to know about emerging science of sex differences, – New York, Three Rivers Press, 2005. – 322 pp.*
3. *Single-sex public schools in the U.S. Prepared by Brighter Choice Charter Schools Albany, New York April 29, 2002*
4. *U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics, Washington, D.C., 2008.*
5. http://www.ifoll.ethz.ch/halpern-09-23-11_1_.pdf
6. <http://www.singlesexschools.org/schools-schools.htm>
7. <http://www.sciencemag.org/content/333/.../1706>

КОВТУН О.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, Національний авіаційний
університет, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОМОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови організації навчального процесу з формування загальномовленнєвих умінь у майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічні умови, організація мовної підготовки, загальномовленнєві вміння, авіаційний оператор.

В статье определены и обоснованы педагогические условия организации учебного процесса по формированию общеречевых умений у будущих авиационных операторов в вузе.

Ключевые слова: педагогические условия, организация языковой подготовки, общеречевые умения, авиационный оператор.

Pedagogical conditions of the educational process on formation of general speech skills of future aviation operators at the university are defined and justified in the article.

Key words: teaching conditions, organization of language training, general speech skills, aviation operator.

Проблема якості професійної підготовки авіаційних операторів (пілотів і авіадиспетчерів) безпосередньо стосується безпеки польотів, яка виникла разом з початком повітроплавання і лишається однією з найактуальніших упродовж усього періоду існування авіації – від першого польоту братів Райт і до сьогодні. Важливим аспектом безпеки польотів є якісна професійно-мовленнєва діяльність (професійна комунікація) авіаційних операторів.

У результаті аналізу професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів нами було визначено перелік загальномовленнєвих умінь, що лежать в основі успішної реалізації професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів [Див.: 3]. Метою даної статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов організації навчального процесу з формування загальномовленнєвих умінь у майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Першою педагогічною умовою було визначено *забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції в загальнонавчальній професійній підготовці майбутніх авіаційних операторів*.

У даний час суб'єктний підхід у педагогічній парадигмі стає пріоритетним. В аспекті започаткованого дослідження суб'єктність розглядаємо через категорії «діяльність» і «ставлення». Категоріальний зв'язок суб'єктності з діяльністю полягає у визнанні студентів суб'єктами пізнавальної і предметної діяльності. «Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і **про-являється**; він у них **твориться і визначається**» [5, с. 106]. Питання про взаємозумовленість суб'єктності й діяльності постало як ключове в концепції О.М.Леонтьєва, який наголошував, що суб'єкт не може досліджуватися поза межами діяльності. Науковець відзначав, що потреба будувати процес навчання як розвиток суб'єктності в навчально-пізнавальній діяльності доведена в теорії «діяльності – свідомості – особистості». В основу діяльнісного підходу покладено ідею активності суб'єкта пізнання та навчання як усвідомленої творчої діяльності. Обґрунтована загальна суб'єктно-діяльнісна концепція стала основою для досліджень у психолінгвістиці та лінгводидактиці, предметом яких була мовленнєва діяльність і її навчання. Їх концептуальну єдність забезпечили праці А.М.Богущ, О.О.Залевської, І.О.Зимньої, О.О.Леонтьєва, Є.І.Пассова, М.І.Пентилюк та ін.

Категоріальний зв'язок суб'єктності і «ставлення» полягає у ставленні людини до себе як до діяча (виконавця дії). Таке трактування виявляється істотною характеристикою у вивченні людини в професії. Дослідження загальних закономірностей професійної діяльності (О.М.Борисова, Є.О.Климов, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, В.Д.Шадріков) засвідчили визначальний вплив на її ефективність і резуль-

тативність людського чинника, внутрішньої суб'єктної позиції людини відносно себе.

Відтак, аналіз теоретичного і практичного доробку психологів і лінгводидактів допоміг сформулювати робоче визначення поняття «суб'єктність», під якою ми розуміємо синтез і трансформацію суб'єктних властивостей особистості в професійно значущі особистісні якості, засвідчив необхідність забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції в загальнонавчальній професійній підготовці майбутніх авіаційних операторів і дозволив дійти низки практичних висновків щодо організації навчального процесу. По-перше, необхідно організувати навчальний процес у такий спосіб, щоб студент був суб'єктом, а не об'єктом навчання, розвивати діяльнісні компоненти суб'єктності майбутніх авіаційних операторів. Цього, на нашу думку, можна досягнути шляхом застосування особистісно-орієнтованих технологій у навчанні. У сфері мовної підготовки найкращим виявом особистісно-орієнтованої освіти є комунікативно-орієнтований метод. Відтак, у навчанні необхідно витримувати загальну комунікативну спрямованість занять і надавати навчальному процесу особистісного характеру. Відносини між викладачем і студентами повинні ґрунтуватися на співпраці і мовному партнерстві, можливості вступати в діалог, причому ситуації спілкування мають йти від студентів і бути для них цікавими, життєво і професійно важливими. По-друге, необхідно розвивати систему ставлень майбутніх авіаторів. Тільки в позиції суб'єкта людина здатна перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до себе як до професіонала, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати прийоми виконання. Позиція суб'єкта забезпечує людині безперервність професійного розвитку і стійкість професійної «Я-концепції». Відтак, у навчальному

процесі необхідно забезпечити умови для підвищення самостійності студентів як універсальної здатності до планування, регулювання своєї діяльності; сприяти студентам у виявленні їх здібностей, креативності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень. На практиці це досягається використанням у навчальному процесі елементів проблемного навчання, шляхом залучення студентів до розв'язання конкретних ситуацій, дослідницької роботи.

Другою педагогічною умовою експериментального навчання було визначено *забезпечення усвідомлення студентами необхідності рефлексивно-оцінної діяльності у процесі формування їхніх загальнонавчальних умінь*. Вказана умова обумовлюється описаною вище суб'єктною парадигмою навчання.

Сучасна психологія трактує рефлексію [від лат. *reflexio* – повернення назад] як «мислительний (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, чуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків з і ставлення до інших, своїх завдань, призначення і т. ін.» [1]. Необхідність високого рівня рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів в оволодінні загальнонавчальними вміннями обумовлюється специфікою їхньої майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Вище вказувалося на роль людського та мовленнєвого чинника в авіації. Відтак, необхідно забезпечити розуміння студентами високої відповідальності за результати професійно-мовленнєвої діяльності, усвідомлення того, що успішність подальшої професійної комунікації залежить від якості оволодіння загальнонавчальними вміннями в курсі мовної підготовки у ВНЗ. У структурі рефлексивно-оцінної діяльності виокремлюємо низку компонентів. Ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, ціннісні настанови студента, передбачає ставлення до майбутньої мовленнє-

во-професійної діяльності як до цінності, викликає у студента потребу в формуванні та самовихованні своєї мовленнєвої компетенції; прагнення до особистісного самовдосконалення. Емоційно-вольовий компонент передбачає саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійно-мовленнєвої діяльності з метою досягнення високих результатів. Оцінний компонент міститься у відстеженні студентом цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо оволодіння загальнонавчальними вміннями майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Рефлексивний компонент передбачає самооцінку особистості на основі самосвідомості та рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, себе як змінюваної особистості, суб'єкта діяльності і відносин. Відтак, рефлексивно-оцінна діяльність майбутнього авіаційного оператора передбачає осмислення ним власного рівня мовленнєвої компетенції, усвідомлення відповідальності за майбутню професійну діяльність, оцінку стратегій щодо підвищення власних навчальних досягнень. Удосконалення рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів досягається шляхом формування здатності у студентів не тільки до інтелектуальної, а й до емоційної рефлексії діяльності. Вважаємо, що рефлексивне дослідження студентом своєї діяльності щодо оцінки та фіксації її результатів дозволяє проектувати майбутню навчальну діяльність, вибудувати її реалістичну структурну основу, що безпосередньо впливає з особливостей попередньої діяльності, підвищити її ефективність, сприяє розвитку в студентів функції проектування індивідуальних освітніх траєкторій.

Третю педагогічну умову було визначено як *інтеграцію дисциплін лінгвістичної (рідномовної / іноземномовної підготовки) у процесі формування загальнонавчальних умінь у майбутніх авіаційних операторів*.

Аналіз професійно-мовленнєвої діяльності авіаторів засвідчив, що вона реалізується декількома мовними кодами, відтак, авіаційні оператори повинні бути білінгвами (володіти українською і англійською мовами) або навіть трілінгвами (у випадку, якщо рідною для них є російська мова).

Різноманітні аспекти міжмовного контактування і білінгвізму досліджувалися вченими лінгвістами (У.Вайнрайх, Ю.О.Жлуктенко, В.Ю.Розенцвейг, Е.Хауген), психологами (Є.М.Верещагін, О.О.Залевська), лінгводидактами (А.М.Богуш, Є.П.Голобородько, Г.М.Іваницька, Г.П.Коваль, Н.А.Пашковська, А.Є.Суп-рун). Дослідження науковців засвідчили, що все нове сприймається людиною через попередній досвід. Відтак, оволодіння другою (і кожною наступною) мовою відбувається на базі того лінгвістичного досвіду, що вже наявний у мовців.

Лінгводидактика користується результатами досліджень порівняльного мовознавства (Н.А.Арват, В.Н.Бублик, Л.Г.Верба, Ю.О.Жлуктенко, І.Д.Карамішева, І.В.Корунець, А.Е.Левицький та ін.) і укладає спільні і відмінні явища порівнюваних мов у три групи: а) мовні явища, які збігаються повністю в обох мовах; б) мовні явища, які збігаються частково, але мають характерні відмінності; в) специфічні, притаманні тільки одній мові явища. Робота з першою групою мовних явищ полягає в перенесенні навичок і вмінь, сформованих на базі лінгвістичного матеріалу першої мови, в другу. Опрацювання другої групи мовних явищ передбачає корекцію попередньо сформованих навичок і вмінь. У роботі з третьою групою мовних феноменів виникає потреба у формуванні нових навичок і вмінь у їх застосуванні. Опрацювання вказаних категорії мовних фактів пов'язане з явищами транспозиції (позитивного перенесення) та інтерференції (негативного перенесення). Позитивне перенесення виникає тоді, коли мовний матеріал є спільним для

обох мов, у цьому випадку відбувається досить швидке опанування матеріалу. Якщо ж матеріал не збігається в обох мовах, то перенесення вмінь і навичок з першої мови на другу є шкідливим. Фізіологічною основою інтерференції є більша стійкість раніше утворених тимчасових нервових зв'язків порівняно з тими, що виникають пізніше. Відбувається так зване нашарування нових зв'язків на старі (за І.П.Павловим). О.О.Леонт'єв зазначав, що «явище перенесення вмінь і навичок відбувається незалежно від наших спроб обмежити його за допомогою того чи іншого методу: воно міститися в загальних закономірностях перенесення вмінь» [4, с. 18]. Отже, навчати кожної наступної мови необхідно й доцільно з опорою на механізми мовлення, сформовані на основі засвоєння рідної мови. Завдання методиста – рекомендувати такі методи й прийоми навчання, за яких би враховувалися психологічні особливості засвоєння: в одних випадках спрямувати їх на підсилення транспозиції, а в інших – на подолання чи зменшення інтерференції.

В аспекті роботи над формуванням загальномовленнєвих умінь доцільним є також урахування спільних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на базі рідної та іншомовного лінгвістичного матеріалу. Дослідження Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонт'єва, О.О.Леонт'єва свідчать, що породження мовленнєвого висловлювання на базі різномовних кодів має спільні психологічні закономірності. Ці закономірності розглядаються в контексті основних етапів мовленнєво-мисленнєвої діяльності: мотив мовленнєвої діяльності – внутрішнє мовлення – семантичний задум – породження зовнішнього мовлення. Провідну роль у мовленні відіграють структури, які не залежать від лексичної, граматичної та фонетичної систем мови, а, відтак, є універсальними для мовленнєвої діяльності. Ці структури представлені різними термінологічними поняття-

ми: внутрішнє мовлення (Г.С.Костюк, Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн); універсально-предметний код (І.Н.Горелов, М.І.Жинкін); мовленнєва організація (О.О.Залевська, Л.В.Щерба). Отже, особливості породження мовлення, вивчення етапів мовленнєвої діяльності, глибокий аналіз мовленнєвої організації як передумови володіння мовою дають змогу розглядати їх як спільні, універсальні корені процесу оволодіння будь-якою мовою. Відтак, наголошуємо на необхідності здійснення роботи щодо формування загальномовленнєвих умінь мовців для успішної реалізації ними завдань мовленнєвої діяльності на базі різних мовних кодів.

Таким чином, мовна підготовка авіаційних операторів, яка передбачає їх формування як компетентних мовців, які володіють координативним білінгвізмом, повинна організовуватися і ВНЗ як єдиний інтегративний процес рідномовної та іноземномовної підготовки. Така інтеграція повинна базуватися на двох вихідних позиціях: 1) необхідності використання в навчальному процесі міжмовного порівняння задля усвідомлення студентами сутності відмінностей у різномовному лінгвістичному матеріалі, сприянні у транспозиції знань, умінь і навичок і попередженні інтерференції; 2) потреби в організації роботи над формуванням визначених нами загальномовленнєвих умінь студентів, які є універсальними і опрацювання яких на базі рідної мови є необхідною передумовою успішності їх формування на іноземномовному матеріалі.

Вивчення наукової літератури та спостереження за навчальним процесом переконали нас у необхідності використання «спеціального набору» форм, методів, прийомів, способів і засобів навчання, який би максимально стимулював пізнавальну активність і самостійність студентів, формував готовність до діяльності, розвивав природні здібності (С.Д.Максименко). Відтак, було визначено четверту педаго-

гічну умову – *занурення студентів в активну навчально-мовленнєву діяльність*.

У педагогіці під активним навчанням розуміють таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів. А під методами активного навчання – сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу і створення спеціальними засобами умов, що мотивують студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

На думку А.О.Вєрбицького, саме активне навчання формує у студентів пізнавальну мотивацію, при цьому йдеться не про «примус» до активності, а про спонукання до неї; про необхідність створення дидактичних і психологічних умов породження активності особистості в пізнавальній діяльності [2, с. 52]. Відтак, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечують породження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Оскільки йдеться про мовну підготовку студентів, передбачається їх залучення до активної навчально-мовленнєвої діяльності. Активізація навчально-мовленнєвої діяльності студентів повинна відбуватися на таких принципах: мовленнєво-мислиннєвої активності, функціональності, ситуативності, новизни, індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту. Заняття, що покликані активізувати навчально-мовленнєву діяльність студентів, повинні характеризуватися такими ознаками: проблемністю (вве-

дення студента в проблемну ситуацію, для розв'язання якої йому необхідно активно формувати нові знання і вміння); адекватністю навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності характеру майбутніх практичних (професійних, функціональних) завдань і функцій студентів, тобто здійснення контекстного навчання; взаємонавчанням (стрижневим моментом є колективна діяльність і дискусійна форма обговорення); індивідуалізацією (організація навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студента); безпосередності, самостійності у взаємодії студентів з навчальною інформацією (педагог перестає виконувати роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, а в ролі помічника бере участь у процесі взаємодії студентів з навчальним матеріалом, в ідеалі викладач стає керівником їх самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва); мотивації (використовуються такі мотиви: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив).

Указані характеристики заняття вимагають занурення студентів у різноманітні методи активної навчально-мовленнєвої діяльності. Доцільне залучення студентів до таких ігрових імітаційних форм: ділові, рольові та бліц-ігри, ігрові ситуації, імітаційні моделі. З-поміж неігрових імітаційних виокремлюємо: аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, вправи, виконання індивідуальних завдань тощо. Серед неімітаційних найбільшого застосування повинні набути метод проєктів, заняття з використанням інформаційних технологій, виїзdnі заняття, а також різноманітні інтерактивні форми навчання: робота в парах, у малих групах, дискусії, мозковий штурм, інтерв'ю, круглий стіл, «мікрофон».

Насамкінець, відзначимо, що впро-

вадження у навчальний процес обґрунтованих вище педагогічних умов не забезпечить цілісності й ефективності навчального процесу, якщо не буде реалізована ще одна педагогічна умова – *забезпечення навчально-методичного супроводу процесу формування загальнонавчальних умінь майбутніх авіаторів*.

Навчально-методичний супровід навчального процесу розуміємо як планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів в аспекті формування загальнонавчальних умінь майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Основними компонентами навчально-методичного супроводу навчального процесу є навчальна документація і засоби навчання, які у своїй сукупності становлять окремий цілісний компонент загальної педагогічної системи і мають тісні інтегровані зв'язки з усіма іншими її компонентами, одночасно є носіями змісту навчання й методами його фіксації. В аспекті започаткованого дослідження вважаємо необхідною розробку навчально-методичного комплексу (НМК) дисциплін мовної підготовки авіаційних операторів у ВНЗ. НМК в широкому значенні – це чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці.

Традиційний НМК складається з двох компонентів: 1) матеріали щодо планування вивчення дисципліни; 2) матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни. *Перший компонент* представлений навчальною та робочою навчальною програмою навчальної дисципліни. Навчальна програма (НП) та робоча навчальна програма (РНП) дисципліни – найважливіші складові її навчально-методичного забезпечення. НП навчальної дисципліни розробля-

ється на основі освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня та відповідних нормативних документів. РНП навчальної дисципліни розробляється на основі робочого навчального плану підготовки фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня, навчальної програми та відповідних нормативних документів. До другого компоненту належать методичні матеріали: підручники, конспекти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор, до самостійної роботи, підготовки до іспитів тощо.

В аспекті започаткованого дослідження здійснювався навчально-методичний супровід дисципліни «Практикум з професійно-мовленнєвої комунікації авіаційних операторів». На першому етапі було розроблено НП і РНП дисципліни, в яких подано інформацію про місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця, мету і завдання викладання навчальної дисципліни, інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни, інтегровані вимоги до знань і умінь з навчальних модулів. У розділі «Зміст навчальної дисциплі-

ни» визначено модульне структурування, тематику дисципліни та зміст тем. Структурування навчальної дисципліни за навчальними модулями і темами здійснювалось на основі виділення інформації, необхідної та достатньої для всебічної характеристики змісту дисципліни з погляду набуття загальномовленнєвих умінь, необхідних для ефективної професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів.

В подальшому були розроблені матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни, з-поміж них: плани занять, де зазначено тему, обсяг аудиторних годин за кожною темою та перелік питань, які підлягають розгляду; короткий теоретичний коментар до кожної теми, що допомагає студентові ознайомитися із сутністю питань, обговорюваних на практичному занятті; тексти ситуацій для аналізу, умови завдань тощо, які розглядаються на практичних заняттях; список рекомендованої літератури.

Послідовна реалізація вказаних педагогічних умов покликана забезпечити оптимізацію навчального процесу з підготовки майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь [Текст]: словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Ковтун О.В. Номенклатура загальномовленнєвих умінь у професійно-мовленнєвій діяльності авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 123–127.
4. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

КОТУН К.В.,
аспірант, Інститут педагогічної
освіти і освіти дорослих
НАПН України,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДІЇ

У статті розглянуто основні рівні професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Проаналізовано структуру ступеневої програми підготовки майбутніх класних вчителів початкової школи.

Ключові слова: майбутній вчитель, рівні професійної підготовки, ступенева програма навчання.

В статье рассмотрены основные уровни профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Проанализирована структура многоступенчатой программы подготовки будущих классных учителей начальной школы.

Ключевые слова: будущий учитель, уровни профессиональной подготовки, многоступенчатая программа обучения.

In the article considered the basic level of training the future primary school teachers. Analyzed the degree structure of the classroom teacher education programme.

Key words: future teacher, level of educational training, educational degree programme.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У Фінляндії професія вчителя – одна з найбільш шанованих і затребуваних. Незважаючи на це, стають шкільним педагогом, лише пройшовши найсуворіший відбір – з 30% кращих випускників педагогічних факультетів у школи відбираються найкращі (за статистикою, це приблизно 12%). Суворі державні вимоги є гарантією того, що критерій якості педагогіч-

ної освіти залишається високим[2]. За оцінками Міжнародної програми контролю освіти PISA (Programme For Student Assessment), а також Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Фінляндія займає лідируюче місце за рівнем шкільної освіти, досвід якої аналізується світовою освітньою громадськістю. Одним з основних показників успішності системи освіти є підготовка педагогічних кадрів.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить, що багато фінських науковців працює в галузі розвитку системи педагогічної освіти майбутніх вчителів початкової школи. Вивченню окремих проблем фінської освіти присвячені поодинокі наукові дослідження, зокрема, професійної освіти Фінляндії (О.Щербак, К.Корсак, Л.Ляшенко), докторської підготовки (Ж.Таланова), підготовки вчителя технології (І.Жернокієв). Загальним питанням аналізу сучасного стану розвитку освітньої системи Фінляндії присвячено матеріали одного випуску журналу «Підручник директора» (І.Жернокієв, Т.Пушкарьова) та статті в Енциклопедії освіти (Л.Пуховська). У європейському та світовому наукових просторах фінська педагогічна освіта стала предметом глибоких досліджень, які здійснюються науковими колективами та окремими авторами. Багато фінських вчених досліджують проблему удосконалення особливостей підготовки майбутніх вчителів початкової школи (Bengtsson J., Buchberger F., De Corte E., Groombridge B., Kennedy M., Doyle W., Galluzzo G., Pancratz R., Jussila J., Saari S., та інші).

Мета статті полягає у розкритті основних рівнів професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи та аналізі структури ступеневої програми підготовки майбутніх класних вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим етапом до педагогічної кар'єри для студента є ступінь бакалавра, що включає в себе отримання 180 ECTS-кредитів. Другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. До викладання в школах допускаються тільки студенти, які отримали магістерський ступінь [3]. Отримання цього ступеня передбачає обов'язкову здачу наступних курсів: комунікативна компетентність (12 ECTS-кредитів), технології освіти (75 ECTS-кредитів), педагогіка і психологія (35 ECTS-кредитів), основна предметна спеціалізація (35 ECTS-кредитів), додаткова предмет-

на спеціалізація (35 ECTS-кредитів), курси за вибором (5-8 ECTS-кредитів). Студенти проходять основні або базові курси дисциплін, проміжні та курси просунутого рівня з профілюючої спеціальності, що в сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також базові та проміжні курси з додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років [3].

Як правило, вчителі початкової школи (*classroom teachers*) навчають дітей перших 6 років з усього процесу обов'язкового загального навчання (*basic education*). На початковому етапі вони проводять навчання у власних класах, або у групі школярів, з усіх предметів, включених у навчальний план. Для відповідної кваліфікації студенти повинні отримати диплом магістра зі спеціалізацією в області педагогічних наук на відділенні педагогічної підготовки. Диплом такого напрямку узагальнює програму педагогічного навчання і всі предмети, передбачені навчальним планом для учнів даного віку. Крім того, програма може включати базові та проміжні дисципліни з предметів програми загальноосвітньої школи, що є підготовкою вчителів до викладання цих предметів школярам на 7-9 році їх навчання. Вчителі початкової школи (*classroom teachers*) мають право працювати і з групами школярів, переведених на спеціальне навчання, але тільки у разі отримання додаткової освіти за програмою підготовки вчителів корекційного навчання (*special needs teacher studies*) [5].

Основні предмети для майбутніх вчителів початкової школи (*classroom teachers*) з навчальної програми включають в себе 75 ECTS-кредитів. Решта програми складається з вивчення різних предметів, що викладатимуться в початкових класах та їхніх дидактичних досліджень (35 ECTS-кредитів), спеціалізація з одного або двох основних шкільних предметів (30 – 35 ECTS-кредитів), вивчення мов, загальне та додаткове навчання [7].

Нижче наведена таблиця, що окреслює ступеневу структуру педагогічної програми майбутніх вчителів початкових класів [3].

Спираючись на зазначену вище таблицю, охарактеризуємо основні складові ступеневої структури педагогічної програми майбутніх вчителів початкових класів.

Загальне навчання (основні предмети). Основним, як зазначено вище, для вчителів початкової школи є систематичне навчання, акцентуючи увагу на викладанні, дослідженні та дидактиці. Зв'язок теорії та практики, як правило, необхідний на всіх рівнях навчання. Структура педагогічної освіти у всіх фінських університетах є майже однаковою. Кредити ECTS представлені нижче є середніми та взяті з Університету Гельсінки [6].

У фінській академічній навчальній програмі кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох ієрархічних рівнів:

- загальне навчання (Basic Studies) 15 ECTS-кредитів (approbatur),
- проміжне навчання (Intermediate Studies) 35 ECTS-кредитів (cum laude approbatur),
- поглиблене навчання (Advanced Studies) 55 ECTS-кредитів (laudatur) [3].

Загальне навчання (Basic Studies). На цьому рівні курси з філософії освіти, педагогічної психології, соціології освіти, а також основи процесу навчання (дидактика) є головними. Курси в інформаційних і комунікаційних технологій, також виносяться як важливі до вивчення. Основний курс складається з лекцій, обговорення в малих групах, а також рекомендованої літератури за фахом. В кінці кожного курсу проводиться іспит, що дозволяє оцінити результати навчання. Основні цілі і зміст узгоджуються з історичним розвитком освітніх та шкільних заходів. Теоретичні та концептуальні аналізи підкреслюють те, що обговорення в малих групах класичної літератури з певної галузі навчання вивча-

ється для того, щоб отримати більш глибоке розуміння предмета. Студенти також повинні дізнатися про історію психологічної думки та оцінити значення різних моделей навчання та шкіл. Центральними темами на цьому рівні є дії соціального контролю, формування особистого світогляду, сенс навчання, викладання, виховання та їх основні фактори [3;8].

У галузі педагогіки, студенти знайомляться з основними питаннями планування навчання. В школах де класи орієнтовано малого масштабу проводяться практичні дослідження, вправи та спостереження. Центральними темами під час групових дискусій є розробка навчальних цілей, їх використання. Увага зосереджується на сукупності навчального процесу, включаючи всі фактори, що впливають на цей процес [2].

Проміжне навчання (Intermediate Studies). На цьому рівні студенти поглиблюють свої знання з основ дидактики. Головні курси зосереджують увагу на теоретичних аспектах навчання, професійному розвитку, оцінки навчання та психологічної оцінки учнів. Модуль складається з подальшого вивчення методів дослідження, включаючи курс з вивчення поглибленої статистики з використанням якісних та кількісних методів дослідження. Ці курси пов'язані з курсами педагогіки, зокрема, з практикою та різними стилями педагогічного навчання. Вчителі несуть відповідальність за навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, навчання читання та письма є важливою частиною педагогічного курікулуму[1]. Спеціальна освіта і курси консультування учнів також включені в курікулум. «Проектна робота» (Proseminar work) включає теоретичні та практичні аспекти програми та утворює невід'ємну частину проміжного рівня навчання. Студенти, індивідуально або в парах, готують проект і план дослідження. Мета полягає в тому, щоб розвивати дослідницькі навички, удосконалю-

вати особисті знання з навчально-виховного процесу та використовувати їх в своїй власній практиці. Майбутні педагоги представляють свої дослідницькі плани під час семінарів, обговорюють їх, аналізують та оцінюють актуальність плану. План дослідження виконується у письмовому звіті та представляється на семінарі. Студенти також вивчають інформаційні і комунікаційні технології в практиці викладання та дослідницькій роботі. Тому така робота тісно пов'язана з навчальною практикою студентів [1].

Студенти відвідують спеціальні школи при університетах (*university training school*) ще на самому початку свого навчання і поступово знайомляться з учнями та викладацькою діяльністю. На протязі проміжного навчання, студенти беруть участь в так званому стажуванні орієнтованої практики. Вони працюють індивідуально або в парах в загальноосвітній школі в період двох тижнів. Вони спостерігають за викладанням, в ролі одного з вчителів, та практикуються у власному викладанні. Студенти ознайомлюються зі змістом курікулуму і методами оцінювання, що використовуються в школах, в яких вони працюють. Студенти просять сформулювати цілі, якими вони повинні керуватися в період практики, а також вміти аналізувати отримані результати. Важливою частиною практики вважається представлений у письмовій формі матеріал психологічної оцінки учнів. Письмовий звіт з практики може бути використаний в науково-дослідному проекті кафедри. Різні частини проміжного навчання інтегровані через «книжний іспит» (*book examination*). Кожен студент повинен поглибити свої знання прочитавши три або чотири фахові книги, результат роботи оцінює відповідний керівник. Читання таких спеціалізованих книг допомагає студентам отримати більш глибоке теоретичне розуміння того, що вони раніше вивчали [7].

Поглиблене навчання (Advanced Stud-

ies) складається з трьох частин: навчального проекту, фахового іспиту з літератури передових фахівців та практичного навчання. Незважаючи на те, що проміжне та поглиблене навчання розділені та з'являються в чітко різних частинах програми навчання, вони можуть проходити паралельно в період практичного навчання. Навчальний проект покликаний поглибити та інтегрувати практичні і теоретичні аспекти програми. Студенти повинні детально ознайомитися з вибором проблеми дослідження, що є центральним в їх педагогічній діяльності. В рамках проекту робота ведеться у двох семінарах. Під час першого семінару, представляються питання дослідження, обґрунтовуються теоретичні основи, та завершується бібліографічний пошук. Кожен учасник представляє документ з викладом плану дослідження, проблем та методами збору даних. Представлені документи обговорюються на семінарах. На другому семінарі, кожен студент представляє попередні висновки свого дослідження. Обговорюються презентації з використанням комп'ютерних програм [3]. На цьому етапі студенти повинні зібрати всі свої дані. Кожен студент має можливість представити версію своєї остаточної доповіді. Семінар групи проводиться під керівництвом професора освіти (*professors of education*). Як правило, група помічників-асистентів допомагають у практичних питаннях, таких, як розробка анкети, запитання інтерв'ю, проведення обробки даних для комп'ютерного аналізу, написання остаточного варіанту доповіді. Проект передбачає дослідження для написання незалежної наукової доповіді (близько 80-120 сторінок) – це тема дипломної роботи магістра. Студенти пишуть есе про завершеність роботи (*maturity essay*) на тему магістерського дослідження. Відповідне дисертаційне дослідження та есе оцінюються за семибальною шкалою. Магістерська робота пишеться індивідуально, проте, збір та аналіз да-

них, пошук літератури може бути проведеним в парах або в групах. Майбутні вчителі обирають теми дослідження вільно, відповідно своїх інтересів. Більша частина тем обирається з проблем в школі, навчання учнів, роботи вчителя, шкільного планування курікулу, і т.д. Деякі студенти можуть приєднатися до науково-дослідних проектів, що розробляються їхніми кафедрами. Хоча більшість вибирають тему спираючись на особистий досвід в практиці викладання і діють незалежно, в тісному контакті зі своїми керівниками. Написавши дисертацію на отримання магістерського ступеня, пройшовши іспити та накопичивши 160 ECTS-кредитів, студент досягає відповідного рівня кваліфікації, що необхідний для подальшого навчання в докторантурі[6;3].

Практичне навчання (Practice Studies) зазвичай складається з послідовного стажування від початку і до поглибленого рівня навчання. Хоча організація практики, в основному, однакова, але в різних університетах, така практика може бути адаптована відповідно до місцевих умов. Спочатку проводиться практика спостереження за навчальним процесом, а потім проводиться педагогічна практика. Структура практичного навчання може відрізнятися від університету до університету та варіюватись до 15 ECTS-кредитів в середньому [1].

Дидактичне предметне навчання (Subject Didactics Studies) включає міждисциплінарні предмети, що викладаються у початковій школі. Студенти набувають необхідні навички з даної тематики, щоб мати можливість працювати в якості шкільних вчителів. Вивчення рідної мови (фінської) та математики є обов'язковими для всіх студентів. Предмети мистецтва (образотворче мистецтво, ремесла в тому числі текстильне ремесло, технічні роботи, музика та фізкультура), групуються в обов'язкові та факультативні курси. Так звані вступні предмети (історія, природничі науки, біологія,

географія, релігія та етика) поділяються на обов'язкові та додаткові курси. Основна увага приділяється навчанню викладати певний міждисциплінарний шкільний предмет. Класні вчителі (*classroom teachers*) повинні вміти викладати всі предмети, що включені до шкільної програми. Ця вимога залишається в силі в невеликих школах, особливо в сільській місцевості. У великих школах, вчителі можуть спеціалізуватися на кількох предметах і таким чином використовувати свої сильні сторони [2].

Другорядне предметне навчання (Minor Subject Studies). Студенти можуть вибрати або два предмети, кожен по 15 ECTS-кредитів, або один предмет – 35 ECTS-кредитів. На додаток до традиційних предметів, деякі збірні та інтегровані предмети наприклад раннє дитяче виховання, мистецтво, дидактика фізичного виховання, музика, ремесла, інформаційно-мультимедійне навчання та інше [4].

Комунікативне та мовне навчання (Language and Communication Studies) в основному поділяється на курси вивчення рідної мови та на вивчення іноземних мов. Курси рідної мови включають мовне спілкування, культуру фінської мови, розвиток комунікативності в класі. Курси письмової комунікації потрібні для отримання вмінь та навичок, необхідних у написанні наукових доповідей. Мета вивчення іноземних мов є передача студентам можливості читати іноземну літературу, що необхідна для виконання наукових досліджень, особливо в проведенні дослідницького проекту. Студенти також можуть обрати для вивчення німецьку, французьку та іспанську мови. Обов'язковим є вивчення другої державної мови – шведської, оскільки ця мова є обов'язковим предметом в загальноосвітніх шкільних програмах[8;3].

Факультативне навчання (Optional Studies) включає в себе деякі додаткові курси. Студент може вибрати їх з інших кафедр факультету освіти або

програм на інших факультетах. Ці додаткові курси можуть бути включені в свідоцтво вчителя в якості додаткового навчання.

Висновки результатів дослідження. Присудження ступеня магістра (160 ECTS-кредитів) з освітньої програми вчителя початкової школи засвідчує кваліфікованого педагога для роботи у фінській шкільній системі освіти. Всі вчителі початкової школи можуть продовжити власне навчання в докторантурі. Таким чином спираючись на все вище сказане та аналіз праць фінських дослідників зазначимо, що провідними педагогами та вченими Фінляндії виділяються такі напрями професійної підготовки сучасного вчителя:

- отримання спеціальних педагогічних знань (розширення когнітивного компонента інтелектуальної підготовки педагога);
- формування морально-естетичного ідеалу як критерію оцінки навколишнього світу і себе в ньому в єдності з природним середовищем, з потребами самовдосконалення;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- гуманістична спрямованість освіти;
- перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що відображають рівень, досягнутий сучасними науками, індивідуалізацію, передовий досвід.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://www.oecd.org>
2. OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing.
3. Pertti Kansanen «Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments» *Journal of Education for Teaching*.
4. Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., and Jyrhama, R. *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang, 2000.
5. Meisalo, V., *The Integration of Remote Classrooms: A Distance Education Project Using Video Conferencing*. Research Report 160. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki, 1996.
6. MINISTRY OF EDUCATION. *Education in Finland*. Helsinki: Ministry of Education, 1999.
7. Rudduck, J. "Teacher Research and Research-Based Teacher Education", *Journal of Education for Teaching* 11 3 (1985): 281-289.
8. Tella, S., "Teacher Education in Finland: Present and Future Trends and Challenges", *Studia Pedagogica* 11 (1996).

КРАСНОЩОК А.В.,
здобувач, Національна академія
внутрішніх справ, м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

У статті характеризуються педагогічні умови ефективного формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців. Також у статті проведено аналіз наукової літератури з даного питання та визначені основні групи педагогічних умов ефективного формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, педагогічні умови, соціально-гуманітарна підготовка, професійна підготовка.

В статье характеризуются педагогические условия эффективного формирования общекультурной компетентности будущих работников правоохранительных органов. Также в статье проведен анализ научной литературы по данной проблеме и определены основные группы педагогических условий эффективного формирования общекультурной компетентности будущих работников правоохранительных органов.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, педагогические условия, социально-гуманитарная подготовка, профессиональная подготовка.

This article gives the main characteristics of effective teaching conditions of formation of general cultural competence of future law-enforcement officers. The scientific literature on the subject is investigated in the article, The main group of pedagogical conditions of effective formation of general cultural competence of future police and disclosed their contents.

Key words: general cultural competence, of pedagogical conditions, social and humanitarian training, training.

 ормування загальнокультурної компетентності відбувається у спеціально організованому навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Успішний перебіг педагогічного процесу залежить від педагогічних умов та принципів його організації.

Визначення педагогічних умов ефективного формування загальнокультурної компетентності майбутнього правоохоронця у процесі навчання і виховання у ВНЗ правоохоронних органів України є надзвичайно актуальним.

У психолого-педагогічній літературі існує ціла низка визначень понять "умова", "педагогічна умова". О. Пехота педагогічні умови визначає як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6, С. 5].

З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста. Відтак педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

При визначенні поняття "ефективність" нами були проаналізовані такі підходи вчених:

1. Основними показниками результативності, а значить, і ефективності системи виховання є ступінь досягнення його мети (І. Бех, О.Киричук) [2].

2. Головним визначальним чинником ефективної діяльності суб'єкта управління, у тому числі, педагога - вихователя, є, по-перше, на думку Ю.Дерюгіна, приведення виховання "...у відповідність із закономірностями, які відбуваються у середовищі молоді" [3], у тому числі, у колективах майбутніх правоохоронців, а по-друге, ефективність управління системою виховання забезпечується раціональною оптимальною організацією всіх

ланок керівництва виховним процесом у суворій відповідності із цілями, що стоять перед ним та забезпечують ритмічне безперервне і дійове функціонування всієї системи в цілому.

3. Результативна концепція виховання: ефективність виховного впливу – це "ефект" педагогічної роботи, тобто абсолютні досягнуті результати тих, кого виховують (В. Безродний, А. Волков, В. Яворський) [8, С. 10].

4. Результативно-витратна концепція, коли ефективність розглядають як співвідношення результативності та витрат педагогічного процесу (О. Барабанщиков, М. Монахов, Г. П'янковський) [1].

5. Ефективність функціонування системи соціально-гуманітарної підготовки залежить від урахування двох основних факторів:

- стан об'єктивних і суб'єктивних умов середовища (зовнішніх систем) та їх врахування в процесі загального керівництва системою (факторів макро- і мікро середовища, навчально-виховного процесу);
- внутрішня злагодженість, впорядкованість основних елементів і підсистем усередині системи (кадри, зміст, засоби, форми і методи) [3, С.183], а також науково-методичного забезпечення та наявної матеріальної бази.

Враховуючи погляди науковців, ми вважаємо, що ефективність системи соціально-гуманітарної підготовки полягає у повній реалізації соціальної мети цього напрямку виховання щодо забезпечення високого рівня морально-психологічної готовності майбутніх правоохоронців до якісного виконання професійного обов'язку, формування у них комплексу особистісних якостей (морально-політичних, громадянських, професійних, соціально-психологічних, психічних і фізичних), необхідних для досягнення цієї мети.

Запропоноване визначення вимагає чіткого тлумачення критеріїв гуманістичної вихованості курсантів і

слухачів ВНЗ правоохоронних органів України. Посилаючись на праці вчених (І. Бех, А. Виршіков, М. Конжигєв, Н. Косарева, та ін.), ми вважаємо, що критеріями можна вважати дві групи показників:

1. Рівні вихованості та ставлення особистості до професійної та громадської діяльності, які визначаються за традиційним “трьохрівневим” підходом (С. Карпенчук та ін.) [5].

2. Визначення рівня гуманістичної підготовки курсантів і слухачів ВНЗ правоохоронних органів України за ступенем сформованості у них особистісних якостей.

Ефективне функціонування системи соціально-гуманітарної підготовки курсантів і слухачів ВНЗ правоохоронних органів України можливо лише у разі знання й використання суб'єктами виховання відповідних педагогічних умов. У власному дослідженні нами виділено наступні групи умов (табл. 1).

Метою статті є детальний розгляд змісту педагогічних умов ефективного формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців.

Що стосується першої групи педагогічних умов, то їх забезпечення тісно пов'язане з інформаційно-роз'яснювальним, науково-теоретичним, методичним, організаційно-правовим і кадровим аспектами функціонування правоохоронних органів щодо вдосконалення системи соціально-гуманітарної підготовки курсантів і слухачів ВНЗ правоохоронних органів України.

Необхідність чіткого визначення концептуальних основ соціально-гуманітарної підготовки майбутніх правоохоронців, як вже зазначалося вище, передбачає з'ясування:

- мети та ідеалу гуманістичного виховання, його закономірностей, принципів, змісту, методів і форм;
- понятійно-категоріального апарату соціально-гуманітарної підготовки, який використовується

для характеристики процесу соціально-гуманітарної підготовки, зокрема таких понять, як: “Батьківщина”, “патріотизм”, “національні цінності”, “патріотичні знання”, “патріотична свідомість”, “гуманістичне виховання”, “мета гуманістичного виховання”, “гуманістична вихованість” та ін.;

- сутності й змісту національно-історичних та інших традицій українського народу.

Реалізація цієї умови пов'язана з інформаційно-роз'яснювальним та науково-теоретичними аспектами функціонування держави та відповідних установ ВНЗ системи правоохоронних органів України щодо вдосконалення процесу соціально-гуманітарної підготовки.

З реалізацією умови забезпечення оптимального функціонування системи соціально-гуманітарної підготовки майбутніх правоохоронців, на нашу думку, тісно пов'язані такі аспекти функціонування держави та діяльності правоохоронних органів України, як:

- по-перше, створення необхідної нормативно-правової бази, яка б визначала юридичний статус гуманістичного виховання й соціально-гуманітарної підготовки курсантів і слухачів ВНЗ правоохоронних органів України;
- по-друге, забезпечення державою взаємодії суб'єктів виховання в підсистемах соціально-гуманітарної підготовки і системі в цілому;
- по-третє, відповідне кадрове забезпечення цього процесу.

Педагогічними й методологічними аспектами реалізації умови організаційно-методичного супроводження процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців доцільно вважати:

- фундаментальну розробку комплексу навчальних та спеціальних програм і методик щодо організації та проведення гуманістичної підготовки в її різноманітних фор-

мах, використання всієї різноманітності педагогічних форм і засобів з урахуванням особливостей життєдіяльності правоохоронців і МВС України в цілому;

- здійснення аналогічної діяльності стосовно дітей, цивільної молоді та інших категорій громадян України;
- творчий розвиток і вдосконалення принципів, змісту, форм і методів формування загальнокультурної компетентності;
- регулярне видання відповідної літератури, що висвітлює цю сферу діяльності з урахуванням інновацій, передового навчально-виховного досвіду.

Другу групу складають педагогічні умови оптимального функціонування системи соціально-гуманітарної підготовки на рівні навчально-виховного процесу. Розглянемо більш детально кожну педагогічну умову цієї групи.

Для вирішення питання формування компетентності фахівця важливим фактором є врахування індивідуально-особистісних і професійних характеристик у розвитку людини та їх взаємодії. У цьому процесі особистість повинна розглядатися як система соціально-значущих якостей, що характеризують майбутнього правоохоронця як суб'єкта соціальних відносин та соціальної діяльності. При цьому така система має цілий ряд своїх особливостей.

Першою такою особливістю є її цілісність. Поняття "цілісність особистості" висловлює інтегрованість.

Друга особливість системи особистості полягає в її відкритості.

Третя особливість полягає в тому, що це динамічна система, що знаходиться в процесі змін. Скажімо, здібності особистості розвиваються, інтереси можуть змінюватися. Установки або переконання здатні в певних соціальних обставинах змінюватися на зовсім інші, навіть протилежні.

Четверта - виявляється в тому, що вона діє в суспільстві як система, що пізнає сама себе. Як вже зазначалося,

особистість усвідомлює сама себе, причому це усвідомлення відбувається в постійній взаємодії з іншими.

П'ята - полягає в тому, що вона набирає відносини як саморегулююча система.

Шоста особливість втілюється в здатності особистості саморозвиватися. Звичайно, людину формує і розвиває навколишнє соціальне середовище - сім'я, школа, однолітки, трудовий колектив.

Розглядаючи умову формування мотивації службової діяльності, слід відмітити, що за даними І. Підласого [7], мотив посідає чільне місце в ієрархії чинників навчання. Отже, треба:

- 1) стимулювати поняття честі та особистої гідності майбутніх правоохоронців всією системою організації взаємин у колективі;
- 2) створювати моральний ідеал майбутнього правоохоронця;
- 3) заохочувати позитивні зміни в поведінці майбутніх правоохоронців, їхні прагнення сумлінно виконувати професійний обов'язок;
- 4) створювати в колективі оптимістичну, мажорну емоційну атмосферу, умови для соціальної захищеності особистості;
- 5) оптимально використовувати духовно-релігійні надбання морального характеру.

Формування компетентності майбутнього фахівця детермінується ще однією умовою - діяльнісним підходом до організації навчання, який дозволяє поступово "перекладати" навчальну діяльність майбутнього правоохоронця у професійну діяльність фахівця.

Істотним чинником, що обумовлює формування загальнокультурної компетенції фахівця у вузі, є орієнтація на сучасні технології навчання і вдосконалення методики навчання.

Технологію навчання в системі вищої професійної освіти ми розглядаємо як систему психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, частково-методичних процедур взаємодії педагогів і майбутніх правоохоронців

з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямовану на проектування і реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності та вимогам до професійно важливих якостей фахівців.

Що стосується третьої групи умов, то оптимізація підготовки викладачів до процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців, як одна із умов ефективного педагогічного і дидактичного спілкування викладачів з курсантами, тісно пов'язана з процесом удосконалення організаційно-методичного забезпечення і передбачає:

- формування особистої готовності як вихователів так і вихованців до належного сприйняття процесу соціально-гуманітарної підготовки та активної участі в ньому;
- якісне підвищення рівня методичної підготовленості вихователів до гуманістичного виховання взагалі та соціально-гуманітарної підготовки зокрема.

Шляхами реалізації педагогічної умови, що стосується професійної майстерності викладачів, на нашу думку, є:

- озброєння вихователів знаннями теоретико-методологічних і методичних основ самовдосконалення

особистості;

- створення необхідних умов для самовдосконалення вихователів і вихованців (визначення порядку, конкретного бюджету службового часу, організація допомоги у процесі самовдосконалення тощо);
- надання методичної допомоги вихователям і вихованцям у процесі самовдосконалення: забезпечення їх необхідною навчально-методичною літературою;
- заохочення вихователів і вихованців за активну участь та успіхи у процесі формування загальнокультурної компетентності вихованців.

Таким чином, нами на основі аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення практики освітнього процесу у ВНЗ правоохоронних органів України визначено основні чинники та оптимальні умови формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців правоохоронних органів.

Дослідження педагогічних умов ефективного функціонування системи соціально-гуманітарної підготовки, вивчення їх суб'єктами виховання й використання у педагогічній практиці є важливим чинниками підвищення дієвості всього виховного процесу у ВНЗ правоохоронних органів України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барабаничиков А.В. Педагогическая культура офицера / А.В. Барабаничиков, С.С. Муцынов – М.: Воениздат, 1985. – 158 с.
2. Бех І.Д. Торетико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія . – 2009. - №2. – с. 26-31
3. Воловик П.М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання і виховання / П.М. Воловик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-метод. журнал. – 2001. – Вип. 2. – С. 93-102.
4. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: [навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів] / С.Г. Карпенчук. -

КРИСТОПЧУК Т.Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
психології, Рівненський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Рівне

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У КРАЇНАХ ЄС У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті здійснено аналіз розвитку післядипломної освіти країн Європейського Союзу у педагогічній теорії. Визначено складові системи післядипломної освіти, виділено форми та моделі підвищення кваліфікації вчителів, досліджено питання теорії та практики дистанційного навчання у країнах ЄС.

Ключові слова: післядипломна освіта, форми підвищення кваліфікації вчителів, моделі підвищення кваліфікації вчителя, моделі організації дистанційного навчання.

В статье проведен анализ развития последипломного образования стран Европейского Союза в педагогической теории. Определены составные системы последипломного образования, выделены формы и модели повышения квалификации учителей, исследованы вопросы теории и практики дистанционного обучения в странах ЕС.

Ключевые слова: последипломное образование, формы повышения квалификации учителей, модели повышения квалификации учителя, модели организации дистанционного обучения.

The article analyzes the development of Continuing Education in the European Union in pedagogical theory. Components of the Continuing Education system, forms and models of teacher training are defined; the theory and practice of distance education in the EU are studied.

Key words: Continuing Education, forms of teacher training, teacher training models, models of distance learning.

Є суспільно-економічні зміни, поглиблення економічної, а також політичної інтеграції вияви багатьох світових тенденцій, зумовлені глобалізацією та вимогами економіки нового типу, яка ґрунтується на знаннях, спонукають держав-членів Європейського Союзу створювати єдиний європейський простір освітніх систем, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, педагогів.

Післядипломна педагогічна освіта розвивається як специфічний соціокультурний феномен, спрямованість якого визначається соціально-педагогічними чинниками та ієрархією ціннісних орієнтацій суспільства. За змінюваних умов суспільного розвитку післядипломна педагогічна освіта здійснює коригуючі і трансформуючі функції, забезпечуючи зростання ролі вчителя в навчально-виховному процесі і в соціальних змінах у цілому [6, с.7].

Багато вітчизняних і зарубіжних авторів переймаються проблемами післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, зокрема, післядипломної економічної освіти Великобританії (Г.С.Воронка); післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації у Німеччині (Н.В.Абашкіна, В.Гаманюк, А.І.Турчин); післядипломної освіти у країнах Східної Європи (Т.М.Десятов); підвищення кваліфікації вчителя у Британії (В.М.Базуріна); післядипломної освіти у Франції (Г.В.Лещук), підвищення кваліфікації фахівців у Польщі (С.Козей).

Складовими системи післядипломної освіти є різноманітні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки.

У сфері професійного підвищення кваліфікації у ФРН, зазначає Н.В.Абашкіна, розрізняють два види заходів: превентивні (запобіжні) і реінтеграційні. Професійне підвищення кваліфікації на виробництві і індивідуальне підвищення кваліфікації запобігають безробіттю [1, с.234]. У професійному підвищенні кваліфіка-

ції найбільшого значення надається заходам, що пов'язані з адаптацією до підвищених вимог праці. Якщо професійну освіту переважна більшість майбутніх робітників здобуває у дуальній системі, то гарантоване професійне підвищення кваліфікації відбувається у різних освітніх сферах, внаслідок чого цей структурний компонент системи освіти відзначається великою вітальністю. Закладами, де здійснюється професійне підвищення кваліфікації, є: підприємства, школи спеціальностей для підготовки майстрів виробничого навчання, професійні школи, технічні академії, вечірні школи, система заочного навчання, навчальні курси при вищих школах, об'єднання роботодавців, навчальні курси при Федеральній службі праці та при земельних і місцевих службах праці, а також при Палатах (ремісничих, торговельних) [1, с.234].

Серед особливостей підвищення кваліфікації на підприємстві Н.В.Абашкіна виділяє такі, як: 1) підвищення кваліфікації переважно керівників підприємства; лише останнім часом у сфері підвищення кваліфікації збільшується кількість робітників-фахівців; 2) перевага віддається короткотерміновим заходам, розрахованим максимум на один тиждень; 3) мета і зміст професійного підвищення кваліфікації визначається підприємством у зв'язку з його подвійною функцією – як субстанцією, що пропонує, і як субстанцією, що має попит [1, с.237].

Т.М.Десятов, характеризуючи систему післядипломної освіти у східноєвропейських країнах, зазначає, що післядипломна освіта у таких країнах, як Болгарія, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія, «охоплює широкий спектр проблем: від підвищення кваліфікації спеціалістів, які працюють у різних галузях промисловості і сільського господарства, до професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» [3, с.242]. У своєму дослідженні науковець подає

виокремлює принципи післядипломного навчання незайнятого населення в країнах Східної Європи. Серед них принцип добровільності навчання; відповідності навчання незайнятого населення державним потребам; зв'язку навчання з процесами ринкових перетворень, розвитком різних форм власності і господарювання; орієнтації незайнятого населення на перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; диференційованого підходу до різних соціальних груп незайнятого населення; впровадження модульної системи навчання з використанням індивідуального підходу до кожної особи та інші [3, с.242-243].

«На державному рівні в цих країнах визначено основні напрями і завдання післядипломного навчання незайнятого населення, організаційну структуру та управління нею, а також шляхи наукового і навчально-методичного забезпечення. Особливо актуальною стає потреба гнучкості і багатоваріантності різних освітньо-виховних систем. Йдеться про різні їх складові і передусім про багаторівневі програми навчання для різних вікових груп, різних категорій населення» [3, с.243].

Т.М. Десятов акцентує увагу на наявності двох протилежних тенденцій. «З одного боку, як Болонський процес, так і Копенгагенська декларація європейських країн передбачають створення європейської освіти з єдиними принципами та вимогами уніфікації освітніх структур в цих країнах. З іншого боку, стратегія і прийняті рішення базуються на реальному досвіді, традиціях і потенціалі освітніх систем Східної Європи, а уніфікація не передбачає позбавлення їх національної своєрідності. Як далі розвиватимуться ці тенденції – тема нашого подальшого дослідження» [3, с.245].

А.І.Турчин відзначає розгалуженість системи післядипломної освіти вчителів професійної школи Німеч-

чини, яка поділяється на власне підвищення кваліфікації вчителів професійної школи та розширення кваліфікації педагога за рахунок здобуття додаткових спеціальностей [7, с.141]. Автор підкреслює, що у Німеччині під поняттям «підвищення кваліфікації вчителів» розглядають «систему заходів, спрямованих на розширення наукового і педагогічного кругозору працівників освіти шляхом отримання додаткових знань з базової спеціальності, вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної практичної навчально-виховної діяльності в світлі отриманих знань, що здійснюються з урахуванням інтересів і потреб педагогів та сучасних вимог професійної освіти. Система підвищення кваліфікації вчителів професійної школи відзначається вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією і реалізуються на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному, шкільному (локальне підвищення кваліфікації) та індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях» [7, с.147].

А.І.Турчин виділяє форми підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині: «кваліфікаційні атестаційні курси з метою взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки до присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику (модернізація навчальних програм, підручників, технологій навчання, поглиблене вивчення окремих проблем, ознайомлення з новими шкільними моделями); спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати вчителів та функціонерів освіти до виконання нових професійних функцій (використання інформаційно-обчислювальної техніки, організація факультативів, робота в професійних школах нового типу); семінари-практикуми для директорів професійних шкіл, шкільних рад-

ників, майстрів, вчителів-методистів (менторів); предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамєну з метою отримання нової спеціальності» [7, с.151]. Радіо- і телевізійні курси, які є формою центрального підвищення кваліфікації учителів професійної школи, виконують функцію децентралізованої передачі інформації на аудіовізуальній базі. Складовими елементами курсів є телепередачі, видрук матеріалів передач, пряма трансляція заходів регіонального рівня [7, с.154].

У цьому контексті В.М.Базуріна виділяє моделі підвищення кваліфікації вчителя у Британії: 1-ша модель – підвищення кваліфікації, яке організовується виключно силами педагогічного колективу школи (прикладами можуть бути одноденні відвідування вчителем уроків у сусідній школі з метою визначення якоїсь однієї проблеми, наприклад, пасторської турботи про дітей у процесі навчання, з подальшим повідомленням про результати спостереження на зборах педагогічного колективу; науково-дослідницька робота при школі з таких проблем, як розробка навчального плану; зустрічі представників керівництва школи з членами колективу індивідуально для обміну досвідом, думками, порадами для розв'язання загальних проблем проведення консультацій, що завершується звітом перед шкільним колективом; підвищення кваліфікації шляхом опрацювання літератури з педагогічних проблем та інші); 2-га модель – підвищення кваліфікації із залученням спеціалістів з університетів, педагогічних коледжів, учительських центрів (як формами підвищення кваліфікації можна розглядати щорічне вивільнення на тиждень педагогічного колективу, який співпрацює з ко-

ординатором учительського центру з технічних засобів навчання з метою підготовки матеріалу для уроків; запрошення групою вчителів загальноосвітньої школи директора учительського центру та кількох лекторів з вищої школи для проведення курсу з розробки нового навчального плану та інші); 3-тя модель – підвищення кваліфікації вчителів за участю студентів-практикантів. У ході підвищення кваліфікації педагогів-практиків, зазначає науковець, використовуються як традиційні, так і інноваційні форми та методи ведення занять [2, с.128-129].

Важливим елементом системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції, зазначає Г.В.Лещук, є післядипломна освіта, яка характеризується як міждисциплінарна і передбачає засвоєння знань із таких навчальних дисциплін як соціологія, психологія, економіка, епідеміологія, юриспруденція та інших наукових дисциплін. Можливості післядипломного навчання надають державні й асоційовані навчальні заклади, підрозділи університетів (філіали, факультети, відділення), підприємства, центри професійної підготовки, ресурсні центри, консультативні пункти, відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах тощо. Пропонуються різні форми організації післядипломного навчання: модульне навчання, навчання без відриву від виробництва та при неповній зайнятості, дистанційне навчання тощо. Післядипломна освіта здійснюється у формі стажувань (коротких і довготривалих), навчальних курсів, творчих майстерень, семінарів тощо. Останніми нововведеннями в системі післядипломної освіти стали запровадження періоду професіоналізації та індивідуального права на підготовку як додаткових можливостей підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери [5, с.144].

Науковцями досить ґрунтовно досліджено питання теорії та практики дистанційного навчання у країнах ЄС, що знайшло відо-

браження в працях таких науковців, як М.А.Добринін, О.М.Коваль, Г.Козлакова, С.М.Коваленко, І.Миклушка, О.В.Овчарук, П.Стефаненко, Ю.Ю.Чернявська, О.Шубін, Б.І.Шуневич.

Основою нової освітньої парадигми стала дистанційна освіта, зазначає С.М.Коваленко, – якісно прогресивний вид навчання, що базується на активному використанні у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації, а, отже, дозволяє викладачеві та студенту, роз'єднаним у просторі, інтерактивно взаємодіяти на всіх етапах навчального процесу [4, с.155]. Особливістю дистанційної форми навчання є відкритість системи освіти для її споживачів, що передбачає проведення політики “вільного” доступу до послуг вищої школи та виражається у відсутності обмежень стосовно віку, початкового освітнього рівня, вступних контрольних заходів (тестування, екзамени, співбесіди) [4, с.156].

У Англії дистанційна освіта ґрунтується на всесвітньовідомих моделях. Зокрема, модель 1 – автономні навчальні заклади, які орієнтовані виключно на організацію та проведення програм дистанційно, з використанням мультимедійних засобів навчання; модель 2 – консорціум декількох навчальних закладів, діяльність яких забезпечує підготовку програм дистанційного навчання, що в свою чергу дозволяє підвищити їх якість, зменшити собівартість та значно розширити студентський контингент; модель 3 – університетська освіта (спеціальні відділення вищих навчальних закладів, які фокусуються на програмах заочного, дистанційного, відкритого, самостійного навчання при частковому використанні аудиторних занять); модель 4 – неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм (ці програми націлені на дорослих людей, які мають прогалини у базових вміннях та орієнтовані на подолання проблеми функціональної неграмотності [4, с.157-160].

Б.І.Шуневич на основі аналізу зарубіжних класифікацій моделей організації дистанційного навчання виділяє класифікації: за видом організації, яка проводить дистанційне навчання; за видом навчального матеріалу і засобом передачі його студентам; за видом зв'язку між студентом і викладачем і взаємодії студента з викладачем і навчальним матеріалом; за прибутком вищого навчального закладу, який можна отримати, використовуючи ДН; за видом обладнання, за допомогою якого реалізується ДН [8, с.181].

Аналіз способів організації відкритого і дистанційного навчання у вищих навчальних закладах Європи з точки зору нормативно-правової бази, віртуальних навчальних середовищ, навчальних програм, які освітні заклади пропонують студентам дистанційної форми навчання, механізмів оцінювання знань студентів, джерел фінансування навчальних закладів та основних витрат, шляхів підвищення кваліфікації викладачів дистанційного навчання дав змогу виявити тенденції в організації нових технологій навчання, характерних для окремих вищих навчальних закладів країн Європи: самостійне впровадження нової форми навчання на рівні конкретного університету; розвиток академічних та корпоративних віртуальних університетів, академій, інститутів, тобто освітніх організацій, які не мають фізичних корпусів, класів, лабораторій, студентських гуртожитків, та інших атрибутів традиційних академічних навчальних закладів; фінансування європейських закладів дистанційного навчання державою; розробка та пропозиція тих дистанційних курсів і програм, які порівняно легко розробити, і вони користуються великим попитом у населення країн Європи і за рубежом; застосування кредитно-модульної системи організації навчального процесу; самостійна організація підготовки викладачів для роботи з дистанційними курсами і студентами у вигляді індивідуальних занять працівників центрів

дистанційного навчання з викладачами, семінарів, а також шляхом обміну досвідом із зарубіжними викладачами, розробниками дистанційних курсів та ін.; використання власних розробок віртуального навчального середовища (систем викладання і підтримки електронного навчання, платформ) або зарубіжних [8, с.17-20].

У сучасних умовах набуло актуальності дослідження системи освіти дорослих (В.Д.Давидова, С.М.Коваленко, О.І.Огієнко).

Аналіз динаміки розвитку англійської системи професійної освіти дорослих дозволив С.М.Коваленку визначити основні напрями реформування цього сектору та виділити провідні тенденції його розвитку, а також основні контури цілісної концепції освіти дорослих, яка реалізується відповідно до власної мети (неперервний гармонійний розвиток особистості, збагачення її духовного світу та реалізація творчого потенціалу), завдань (сприяти всебічній компетентній та ефективній участі людини в житті суспільства; поновлювати та збагачувати знання та вміння, необхідні дорослій особі для повноцінного виконання соціальних функцій), принципів (гуманізація, демократизація, інтегративність, цілеспрямованість, неперервність) та покликана виконувати ряд специфічних для неї функцій (компенсаторна, адаптивна, розвиваюча) [4, с.181]. Ефективність англійської системи освіти дорослих забезпечується такими принципами, як: «послідовність та неперервність освітнього впливу, що зумовлює постійне чергування формальних та неформальних навчальних періодів та є вихідним положенням новітньої освітньої парадигми; відкритість системи освіти дорослих, що передбачає вільний доступ до освітніх можливостей

без будь-яких обмежень стосовно віку, кваліфікаційного рівня, місця навчання, часу (прийом студентів протягом усього року) та терміну навчання; індивідуалізація навчання (створення індивідуальних навчальних програм, орієнтованих на конкретні освітні потреби, рівень попередньої підготовки, індивідуальні особливості дорослого студента); гнучкість змісту освіти, що досягається шляхом широкого запровадження модульного навчання, системи накопичення та переведення залікових одиниць, системи нарахування кредитів за попередній навчальний досвід; варіативність організаційних форм, які включають довгострокові (денна, напівзаочна, дистанційна) та короткострокові (підвищення кваліфікації, стажування) навчальні програми та курси, диверсифікація освітніх можливостей, що передбачає різноманітність типів навчальних закладів та освітніх установ як державної, так і недержавної форм власності» [4, с.184].

Таким чином, дослідження освітніх систем країн Європейського Союзу у педагогічній теорії дало змогу дослідити загальні тенденції розвитку вищої освіти та їх особливості для окремих країн ЄС; підтвердити, що складовими системи післядипломної освіти є різноманітні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки; виділити класифікації моделей організації дистанційного навчання; визначити основні напрями реформування системи освіти дорослих та виділити провідні тенденції її розвитку, а також основні контури цілісної концепції освіти дорослих.

Для подальших досліджень з цієї проблеми вважаємо за доцільне подати огляд наукових розвідок щодо розвитку університетської педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу у педагогічній теорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абашикіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XXст.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Абашикіна Неллі Володимирівна. – К., 1998. – 375 с.
2. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна. – Житомир, 2009. – 190 с.
3. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 2006. – 431 с.
4. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Коваленко Світлана Миколаївна. – Суми, 2005. – 186 с.
5. Лещук Г.В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2009. – 189 с.
6. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 188 с.
7. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Турчин Андрій Іванович. – Тернопіль, 2003. – 184 с.
8. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 390 с.

МАРУНЕНКО І.М.,
кандидат біологічних наук,
доцент, завідувач кафедри
анатомії і фізіології людини,
Київський університет імені
Бориса Грінченка, м. Київ
МОЙСАК О.Д.,
старший викладач кафедри
анатомії і фізіології людини,
Київський університет імені
Бориса Грінченка, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННО- ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН З ПОГЛЯДУ НА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

У статті розглянуто перспективи впровадження інформаційних технологій, як під час самостійної пізнавальної діяльності студентів, так і в професійній роботі.

Ключові слова: Болонський процес, модульно-рейтингові технології, сучасні комп'ютерні системи.

В статье рассмотрены перспективы внедрения информационных технологий, как при самостоятельной познавательной деятельности студентов, так и в профессиональной работе.

Ключевые слова: Болонский процесс, модульно-рейтинговые технологии, современные компьютерные системы.

This article discussed the prospects of information technology, both in independent cognitive activity of students and in professional work.

Key words: Bologna process, the module-rating technology, modern computer systems.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток України спрямовує освіту в один з головних загальнонаціональних пріоритетів. По іншому постають традиційні зв'язки освіти з різними сферами соціальної практики, економіки, суспільного життя. Виникла нагальна потреба в переосмисленні ціннісно-світоглядних установок суспільства і освіти.

У країні відбуваються позитивні процеси, що ведуть до економічного зростання, стабільності і соціального благополуччя, зміцненню державності та міжнародного престижу України, формуються нові цінності в масовій свідомості і суспільній освіті.

У той же час зберігається вантаж негативних явищ і процесів, що перешкоджають розвитку країни, зростанню добробуту народу, виходу освіти на рівень найбільш перспективних і конкурентно-здатних освітніх систем. Мають місце серйозні диспропорції в самій системі освіти.

Виникла необхідність подальшої соціалізації загальної та професійної освіти, її зв'язок з рівнем і якістю життя. Мова йде про всю сукупність економічних, культурних, моральних умов і характеристик, що забезпечують сучасний рівень освіти і життя, соціальну та психологічну комфортність, громадянську злагоду та співробітництво, гідність і самореалізацію кожної особистості. Постановка такого рівня завдань, пов'язана не тільки з потенціалом і прагненням України, її системою освіти, а й з проблемами загальноцивілізаційного розвитку.

Аналіз літератури. Метою і результатом професійної підготовки в цьому контексті є певний тип людини - кваліфікований професіонал, підготовлений до включення в соціальне і виробниче середовище. Вузівська освіта сьогодні покликана готувати до певної якості життя - з високим рівнем індивідуальної відповідальності й активності людини, можливості соціальної реалізації, благополуччям, стабільністю, зі здоровим способом життя.

Серед вітчизняних і світових тенденцій підвищення якості вищої освіти особливе місце займає необхідність впровадження систем менеджменту (управління) якості. Студенту дається право проектування індивідуального освітнього маршруту в процесі професійної підготовки, контролю за якістю освітніх послуг, що надаються йому ВНЗ, апробації отриманих професійних знань і умінь в безпосередній практичній роботі. Самостійність та ініціатива студентів і самих вузів набувають особливого значення в умовах входження України в Болонський процес і глобалізації сучасного ринку праці.

У «Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи», прийнятої на Всесвітній конференції ЮНЕСКО в Парижі 5-9 жовтня 1998 р., були названі такі орієнтири розвитку вищої освіти:

- вищі навчальні заклади повинні забезпечити підготовку висококваліфікованих випускників і відповідальних громадян, здатних задовольняти потреби у всіх сферах людської діяльності шляхом надання можливості отримання відповідних кваліфікацій, включаючи професійну підготовку, що поєднують знання та навички високого рівня, на основі використання курсів та навчальних програм, постійно адаптуються до сучасних і майбутнім потребам суспільства; - вищі навчальні заклади повинні забезпечувати таку освіту учнів, яке виховує в них добре інформованих і глибоко вмотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, пошуку і використання рішень проблем, що стоять перед суспільством, а також до того, щоб брати на себе соціальну відповідальність;
- необхідно забезпечити доступ до нових педагогічних і дидактичних підходів, їх розвиток, для сприяння оволодінню навичками та розвитку компетентності і здібності,

які пов'язані з комунікацією, незалежним мисленням і колективною працею в багатокультурному контексті.

Важливо, щоб орієнтири світового співтовариства, як і вимоги входження України в Болонський процес сполучалися з вітчизняною традицією, посилювали потенціал і конкурентоспроможність української освіти, сприяли його твердженню серед провідних світових освітніх систем.

Отже, головною метою діяльності вищих навчальних закладів в Україні є підготовка освітченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи гуманістичних цінностей, де цінність природи і суспільства визначаються як провідні [1].

Входження України в цивілізоване співтовариство є неможливим без структурної реформи національної системи вищої освіти, а однією зі складових цієї реформи є реалізація в Україні ідей і принципів Болонського процесу. Це дозволить Україні увійти до єдиної Європейської зони вищої освіти і стати конкурентоспроможною на світовому ринку освітніх послуг.

На думку М. Власко та О. Устименко, «Найсуттєвішою перевагою модульно-рейтингової технології навчання є її суб'єкт-суб'єктна парадигма, згідно з якою викладач сприймає слухача як суб'єкта навчання, активного його учасника котрий працює самостійно над навчальним матеріалом під його (викладача) контролем і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання (темпу, послідовності проходження, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки підготовки та ін.)» [2].

Модульно-рейтингова освітня технологія стимулює активність студента протягом усього семестру і не знецінює одержаних ним поточних оцінок. Здобуті знання студент використовує для розв'язання практичних задач, які модулюють реальні завдання фахової діяльності.

Методологія процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента КМСОНП полягає в його переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента.

Вивчення навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах показало, що в умовах сучасного зростання обсягів і ускладнення наукової інформації звичні методичні засоби і прийоми її подачі ведуть до перевантаження студентів і поверхневого засвоєння знань. Тому, перспективним напрямком вирішення цієї проблеми є впровадження нових інформаційних технологій, як при впровадженні активних методів аудиторного навчання, так і під час самостійної пізнавальної діяльності студентів і у профорієнтаційній роботі [1].

Метою статті є розкрити сутність самостійно-пізнавальної діяльності студентів та розглянути перспективи впровадження електронно-інформаційних технологій з їх використанням в процесі навчання природничих дисциплін з погляду на Болонський процес.

Виклад основного матеріалу. Однією із тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленою новою філософією освіти, є підготовка спеціаліста нової генерації, який би володів достатнім тезаурусом на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав належну базу знань для успішної орієнтації в будь-якій ситуації впродовж усього періоду активного життя [4].

В Україні значна увага приділяється освіті дорослих. Вирішувати її можна за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій, які є дієвим засобом реалізації дистанційної освіти і навчання різних верств населення.

Дистанційна освіта розглядається як технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує найрізноманітніші комп'ютерні навчальні програми та сучасні телекомунікації для доставки

та презентації навчальної інформації, а також спілкування учасників навчального процесу.

Глобальні комп'ютерні мережі дають змогу застосовувати у викладацькій діяльності не лише широкий спектр навчальних матеріалів, а й використовувати для свого професійного зростання широкі інформаційні ресурси комп'ютерних мереж, підтримувати тісні творчі зв'язки зі своїми колегами, підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання за спеціальними програмами [3].

Вивчення дисциплін природничого циклу в рамках кредитно-модульної системи дозволяє реалізувати цілі і завдання дисциплін, дає можливість істотно поглибити зміст природничого матеріалу позитивно впливати на формування практичних умінь і навичок студентів. Кредитно-модульна система може забезпечити високий рівень інтерактивності викладання дисциплін, зумовлює необхідність індивідуального підходу до студента в процесі навчання, дозволяє застосовувати такі прийоми і способи індивідуалізації навчання, які максимально сприяють підвищенню його результативності. Особливо цінною характеристикою кредитно-модульної системи в її застосуванні до викладання природничих дисциплін є забезпечення нею високого рівня досягнень студента в оволодінні програмними знаннями, широкими можливостями застосовувати в індивідуальному пошуку сучасні інформаційні технології і засоби. Це урізноманітнює навчальний процес як у рамках навчальної програми, так і поза нею підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, сприяє підвищенню результативності навчання.

В Київському університеті імені Бориса Грінченка для оптимізації викладання навчального матеріалу використовують аудіовізуальні засоби, в яких викладання супроводжується інформацією, що організовує пізнаваль-

ну діяльність студентів і яка є алгоритмом роботи.

Використання програмованих форм навчання передусім на базі сучасних комп'ютерних технологій, відчутно змінює і оптимізує навчальну діяльність студентів університету як основну, пізнавальну, так і допоміжну обслуговуючу по відношенню до першої (пошук інформації, підготовчі роботи при виконанні лабораторних робіт під час науково-дослідницької діяльності).

Програмовані форми навчання і комп'ютерні технології дають змогу підвищити продуктивність окремих елементів усіх операцій пізнавальної діяльності студентів. Наприклад, при засвоєнні цілого ряду предметів природничої освіти, пов'язаних з лабораторними або практичними заняттями (анатомія, фізіологія, біохімія, гігієна тощо), комп'ютер дає змогу модулювати та імітувати закономірності, простежити їх у стислі строки. Сучасні комп'ютерні системи мають широкі можливості для матеріалізованого або вербального відтворення змодельованих подій або явищ, в тому разі, коли оперування з реальними об'єктами утруднене або небезпечне.

Нові інформаційні технології прискорюють процес гуманізації вищої освіти, формують професійно-орієнтовані знання, забезпечуючи надійність і якість підготовки спеціалістів через адаптацію темпів роботи до індивідуальних особливостей студентів (підготовленості, здібностей, швидкості психофізіологічних реакцій); стимулювання творчої активності студентів в режимі контролю і самоконтролю знань і вмінь; перерозподіл акцентів і часу навчання в бік самостійної роботи студентів.

У структурі навчального навантаження студента за кредитно-модульною системою індивідуальна робота розглядається як один із основних компонентів навчальної діяльності і займає значну частину його навчального навантаження. Така робота пе-

редбачає реалізацію творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їхніх здібностей, науково-дослідницьку роботу і творчу діяльність.

Вирішення цих завдань у даний час неможливе без залучення значних масивів інформації, включно новітніх досягнень науки і техніки. З цією метою розроблено методологію та запропоновано механізм створення інтерактивного методичного комплексу навчальної дисципліни, який подається студенту в електронному варіанті або на сайті кафедри. Завдяки цьому студент може отримати весь пакет необхідної навчально-методичної літератури до курсу з доступу в окремому комп'ютерному класі, внутрішній комп'ютерній мережі університету або через систему Інтернет.

Висновки. Отже, інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу вибудовується як система, що по своїй суті становить єдність функціонально і структурно пов'язаних між собою інформаційних і технологічних елементів, уміле використання яких у педагогічній практиці дозволяє викладачу в умовах інформатизації навчання розв'язувати дидактичні завдання на технологічній основі, тобто з гарантованою якістю.

Застосування нових інформаційних технологій дає змогу підвищувати науковість, доступність, адаптивність, систематичність і послідовність викладання, сприяє розвитку самостійної пізнавальної діяльності і має відповідати особливостям навчального процесу, формувати новий порядок викладання і засвоєння знань та вмінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. П. Університетська освіта України: європейський вибір // *Освіта*. – 2001, 29 серпня – 5 вересня.
2. Власко М. П. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання // *Педагогіка і психологія* / М. П. Власко, О. В. Устименко. – 2004. – №2. – С. 98-106; *Проф.освіта*. – 2000. – №3. – С. 98-106.
3. Кобзар О. Використання нових інформаційних технологій у підвищенні ефективності підготовки лікарів / О. Кобзар // *Педагог професійної школи : Зб. наук. праць*. – К. : Вид-во «Науковий світ». – 2002. – Вип. 2. – С. 137-143.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

МУДРАК М.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психологічних
та педагогічних дисциплін,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГУМАНІЗАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕРЕБУДОВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розкриттю сутності і особливостей окремих психолого-педагогічних феноменів, що супроводжують гуманізаційно-інноваційну перебудову, пов'язану з реалізацією Національної доктрини розвитку освіти.

Увага акцентується на імплементації європейських гуманістичних принципів в організаційну перебудову вітчизняної системи вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, інноваційно-гуманістична перебудова, психологічні і педагогічні засади, світова і європейська освіта.

Статья посвящена раскрытию сущности и особенностей отдельных психолого-педагогических феноменов, которые сопровождают гуманизационно-инновационную перестройку, связанную с реализацией Национальной доктрины развития образования.

Внимание акцентируется на имплементации европейских гуманистических принципов в организационную перестройку отечественной системы высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, инновационно-гуманистическая перестройка, мировое и европейское образование.

The authors elucidate the nature and characteristics of individual psychological and educational phenomena accompanying humanizatsiynyh and innovative restructuring associated with the implementation of the National Doctrine of Education Development.

© Мудрак М.А., 2012

Attention is focused on implementation of the European humanistic principles in the organizational restructuring of the national higher education system.

Key words: *higher education, innovation and Humanitarian reconstruction, psychological and pedagogical principles, world and European education.*

С івень розвитку вищої освіти України останніми роками оцінюється вже за європейськими стандартам. Продукуючи якісну освіту, українське суспільство неминуче повинно підвищувати її конкурентоспроможність в контексті європейської інтеграції (прикладом чого є Болонський процес, до якого приєдналася і Україна) [1].

За останні 50 років Тернопільський національний економічний університет подолав шлях від відділення фінансово-економічного факультету Київського інституту народного господарства ім. Д.С. Коротченка до національного університету, де сьогодні навчається більше 27,5 тисяч студентів за 52 спеціальностями.

Та професорсько-викладацький склад продовжує наполегливий пошук шляхів підвищення якості підготовки фахівців, адже тільки через вирішення проблеми якості ми зможемо по-справжньому забезпечити визнання нашої освіти, конкурентоспроможність наших випускників на вітчизняному та закордонному ринку праці. Стандарти – це реальність. Стандарти допомагають нам визначити своє справжнє місце у світі. Вони допомагають нам з'ясувати, хто ми насправді є і якими оптимальними шляхами нам рухатися до досконалості. Адже нині на перші позиції виходять створення нового за змістом і формою навчально-методичного забезпечення; розробка нових, більш досконалих та об'єктивних методик поточного контролю, зміна принципів формування обсягів та структури навчального навантаження викладача у зв'язку зі збільшенням обсягу його індивідуальної роботи з студентами.

На перший план, згідно з вимогами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, висувається перебудова психологічних та дидактичних засад під час реалізації навчального процесу відповідно до вимог Болонської декларації, розуміючи, що для прийняття системних, виважених рішень стосовно цієї проблеми необхідно мати детальний соціально-психологічний аналіз ситуації, в якій перебуває вища школа взагалі і кафедра психологічних та педагогічних дисциплін університету зокрема.

Якість підготовки майбутнього фахівця залежить від багатьох чинників, серед яких чи не головне місце посідають соціально-психологічні процеси, які супроводжують конкретну сучасну перебудову, що здійснюється вітчизняною вищою школою, та породжують специфічні феномени при введенні інновацій. Однак, на нашу думку, психологічний аналіз цього аспекту здійснюється (і враховується) недостатньо. І це є однією з причин того, що ефективність перетворень ще не забезпечує бажаного результату.

З огляду на це, метою статті є розкриття сутності і особливостей окремих психологічних феноменів, що супроводжують гуманізаційно-інноваційну перебудову, пов'язану з реалізацією Національної доктрини розвитку освіти. Подібними аспектами цієї важливої для формування українського освітнього простору теми займалися В.Кремень, В.Андрущенко, І.Руснак, Т.Гарашук, Н.Петрук та ін.

Сучасна суспільна практика потребує духовного відродження, зростання самостійності і самосвідомості особистості, її творчої активності. А цього можна добитися тільки за умов

переходу до нового типу гуманістично-іноваційної освіти, що й знайшло відображення у Національній доктрині розвитку освіти. Велике значення в реалізації такої перебудови має прилучення українського освітнього простору до „Європи знань”.

Виконуючи відповідні домовленості, наша країна бере на себе обов’язок забезпечити світову якість випускника ВНЗ і задля цієї мети координувати свою освітню політику із загальноєвропейською, сприяти міжінституційному співробітництву тощо. На практиці це означає не тільки організаційну перебудову вітчизняної системи вищої освіти в цілому, а й імплементацію європейських гуманістичних принципів її побудови та гуманітарного наповнення її змісту [2].

При розгляді проблем якості навчання у ВНЗ фахівці виокремлюють, як правило, два типи основних суб’єктів, які на неї впливають – педагогів і студентів. Але в працях з експертизи освітніх інновацій, спрямованих на підвищення якості навчання, було доведено недостатність такого підходу і запропоновано принципи, які дозволяють виокремити провідні суб’єкти через їх діяльнісню позиції стосовно провідного процесу: принцип полісуб’єктності; принцип взаємного відображення; принцип додатковості; принцип особистісного зростання. Доведено також, що управління інноваціями завжди здійснюється як колективно, так є і результатом діяльності колективного суб’єкта управління. Отже, визначення переліку суб’єктів процесу якісної підготовки кадрів має спиратися на розгорнуту позиційну модель освітнього процесу.

Безумовно, основною складовою освітнього процесу є взаємодія у системі „викладач – студент”. Але треба враховувати й те, що форми, методи і зміст навчання задаються викладачем тільки частково.

Як форми та методи, так і основні змістові блоки навчального процесу визначаються адміністративно-управ-

лінським апаратом ВНЗ, який у своїй діяльності поєднує управлінську, педагогічну та фахову позиції [3]. Крім того, суттєво впливає на зміст навчання реальна практика діяльності – вона оформлює особливості тієї чи іншої професійної сфери у вигляді замовлення на спеціаліста. Суттєво те, що замовлення на спеціаліста здійснюється не тільки на рівні соціальних узагальнень, але й на індивідуальному рівні через ставлення працюючих професіоналів як до власного рівня фахової підготовки, так і до рівня підготовки випускників ВНЗ, які приходять на відповідні робочі місця.

Отже, треба виокремити серед цих суб’єктів щонайменше таких: випускники шкіл; студенти ВНЗ; викладачі „профільних” та „непрофільних” дисциплін; фахівці адміністративно-управлінського апарату ВНЗ.

Виходячи з того, що на відміну від трьох головних питань педагогіки (навіщо, що і як викладати), педагогічна психологія містить у собі п’ять універсалій: хто, що, кому, як і навіщо викладає, тому необхідно розібратися, що ж відбувається „в умах і серцях” цих суб’єктів?

Єднаним ланцюжком усіх цих пошуків є завдання всілякого сприяння забезпеченню найвищого гатунку підготовки фахівця з вищою освітою. Однак саме тут виникає чи не найболючіша проблема. Невизначеність, якими ці властивості повинні бути, призводить до суто психологічних причин: запровадження новацій, спрямованих на підвищення якості підготовки фахівця шляхом інноваційно-гуманістичних перебудов, гальмується, відтак віддача від них незначна.

Предметом спеціального вивчення має стати саме визначення того, якими якостями має володіти фахівець з вищою освітою.

Не ставлячи за мету вдаватися до аналізу саме цієї проблематики, вважаємо за доцільне наголосити, що, як і в оцінці якості товару, так і в оцінці „продукції ВНЗ”, спостерігається наступне.

По-перше, невідповідність трактування поняття якості, що використовується на рівні вимог до випускника, із справді науковими поняттями про якість (як їх не назви) – чи освітньо-кваліфікаційною характеристикою, чи „стандартом компетентності”, чи ще якимсь.

Поняття якості освіти та критерії якості мають бути зафіксовані в Державному стандарті освіти. Цей стандарт має, з одного боку, максимально широко описувати властивості того, що бажано отримати, а з іншого – повинен бути придатним для того, щоб перевіряти або підтверджувати відповідність цих властивостей. Характеристик має бути досить багато, щоб можна було давати справді об’єктивну оцінку. Однак велика кількість характеристик ускладнює процес встановлення відповідності. Водночас не всі характеристики, що мають вирішальне значення при оцінюванні властивостей фахівця (перш за все, не ті, що дають відповіді на запитання, що знає чи вміє випускник, а ті, наприклад, що характеризують творчі, організаційні, комунікативні і інші особистісні особливості) можуть бути визначені достеменно і об’єктивно.

Окрім того, різні характеристики, що в сукупності дають можливість робити висновки щодо якості, часто суперечать одна одній.

Така „відпрацьована” схема переноситься і на підготовку майбутнього фахівця. З одного боку, педагог переконаний, що нинішня вітчизняна школа – одна з найкращих (і він мають рацію, бо не всі країни можуть пишатися 98-відсотковим індексом освіченості своїх громадян). З іншого боку – викладач повинен розробляти інноваційні технології, які були б насамперед ефективними.

Існує і ще один феномен. В „Нормативному забезпеченні системи якості ВНЗ” та освітньо-кваліфікаційних характеристиках спеціальностей вимоги до творчих, комунікативних та інших характеристик обов’язково за-

значаються. Однак надійних механізмів контролю за ними не пропонується.

На психологічну проблему сприйняття невідповідності одержаного рівня фаху та рівня кваліфікації, наукового ступеня та звання вітчизняних фахівців і вчених, отриманих в доєвроінтеграційні часи (які за вимогами значно вищі, ніж прийняті у Європі) також звертають увагу у вищій школі і розглядають її як чинник, що може також гальмувати процес перебудови освіти.

Ще одна особливість полягає в тому, що процес, який задумувався як інтеграція університетських систем із схожими якісними характеристиками в межах споріднених культур, економічних та політичних систем, для нових підписантів Болонської угоди, ініціатором якої виступають не самі навчальні заклади, а держава в особі відповідного міністерства, мотивація такого вступу на рівні викладацького корпусу сприймається як спроба бути „не гіршими”, підтвердити свій „європейський” статус.

В умовах вітчизняної вищої школи важливим психологічним чинником, що ставить під сумнів необхідність таких глибоких організаційно-змістових перетворень, стає, зокрема, недоведеність переваг світової і європейської освіти перед вітчизняною.

Гасу до полум’я додає і зниження навантаження, що супроводить процес перебудови шляхом додання терміну на самостійну роботу студентів та скорочення аудиторної. „Готова до вжитку” інформація, одержана з Інтернету, електронних підручників, інформаційних листів тощо, не потребує безпосередньої участі інших людей, що призводить до того, що вища освіта втрачає „людське обличчя”, студент стає соціально-інформаційним осередком міжнародної освітньої системи, де викладачі лише „фізичні компоненти”, архаїчні, як споруди і аудиторії, котрі лише „обтяжують” процес навчання.

Це сприймається дуже боляче і розглядається як тривіальне бажання скоротити витрати на освіту й посилює труднощі сприйняття новацій. В результаті відбуваються „пошуки ворога”, і його вже вбачають в особі гуманітарного блоку. Цей настрій трансформується в студентське середовище і породжує відповідне ставлення до вивчення предметів гуманітарного циклу. Значна ж частина викладачів гуманітарних дисциплін не завжди утруднює себе доказами необхідності цих знань у професійній роботі майбутнього фахівця, диференціацією

змісту того, що викладається, від того, для кого викладається.

Отже, лише незначна частка проблем, про яку ми згадали, дозволяє зробити такий висновок. Забезпечити ефективний процес психологізації освіти, її інноваційних перетворень може лише викладач, що є відданим своєму покликанню, усвідомлює особисту відповідальність за підготовку молодого покоління і який ніколи не забуває загальновідому істину: “Лікувати, судити і вчити можна лише з чистими руками”.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2009. – № 4. – С. 14-23.
2. Петрук Н.К. Україна і Європа: Історичні передумови єдності / Н.К. Петрук // *Практична філософія*. – 2006. – № 1. – С. 88-94.
3. Фадєєв В.І. Системні аспекти організації управління освітніми ресурсами ВНЗ / В.І. Фадєєв. – *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2009. – С. 54-58.

НІКОЛАЄНКО Ю.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Полтавська державна аграрна
академія, м. Полтава

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті проаналізовано сучасні підходи до розуміння сутності професійної культури фахівця. Обґрунтовано актуальність проблеми формування комунікативної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів. Запропоновано визначення поняття “іншомовна комунікативна культура майбутніх фахівців аграрного профілю”.

Ключові слова: професійна культура, комунікативна культура, іншомовна комунікативна культура.

В статье проанализированы современные подходы к пониманию сущности профессиональной культуры специалиста. Обоснована актуальность проблемы формирования коммуникативной культуры студентов аграрных вузов. Предложено определение понятия “иноязычная коммуникативная культура будущих специалистов аграрного профиля”.

Ключевые слова: профессиональная культура, коммуникативная культура, иноязычная коммуникативная культура.

The article gives the analyses of modern approaches to specialist's professional culture. It deals with the urgent problem of forming the communicative culture of students of agrarian higher educational establishments. It offers the definition of the concept “foreign language communicative culture of future agrarian specialists”.

Key words: professional culture, communicative culture, foreign language communicative culture.

Сучасні інтеграційні процеси та бурхливий розвиток інформаційних технологій призвели до посилення міжкультурної комунікації у різних сферах суспільного життя. Ці тенденції зумовили потребу у фахівцях, які здатні до творчої самореалізації в умовах відкритого ринку праці, постійного професійного розвитку та активної співпраці із зарубіжними колегами. Звідси випливає необхідність зміни акцентів у системі професійної освіти, переорієнтація навчально-виховного процесу із набуття знань, умінь і навичок на формування загальної та професійної культури.

Різні аспекти професійної культури фахівців висвітлені у численних дослідженнях (Р. Горбатюк, Л. Зеліско, І. Ісаєв, Г. Попова, І. Сенча, Г. Сукачова). Значна увага науковців приділяється проблемі формування комунікативної культури (М. Васильєва, В. Луценко, В. Михайлюк, В. Полторацька, С. Поплавська).

Актуальними на сьогодні є праці, у яких досліджуються проблеми, пов'язані із культурою іншомовної комунікації представників різних професійних сфер (І. Кухта, В. Лівенцова, І. Татаріна). Аналіз цих досліджень дозволяє стверджувати, що формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців має бути обов'язковим компонентом їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Дисертаційні дослідження С. Амеїліної, Л. Барановської, І. Ляшенко свідчать про підвищення інтересу науковців до проблем підготовки майбутніх аграріїв до професійного спілкування.

Враховуючи те, що сучасні студенти аграрних ВНЗ мають можливість не тільки працювати на фермерських господарствах під час проходження практики закордоном, але й можуть стати учасниками різноманітних навчальних та дослідницьких програм, питання підготовки до іншомовного професійного спілкування є особливо актуальними. Наразі потребує на-

гального вирішення проблема обґрунтування теоретичних та практичних основ формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців аграрного профілю.

У цій статті ми ставимо за мету на основі аналізу сучасних педагогічних джерел розкрити сутність поняття іншомовна комунікативна культура та визначити його місце у структурі професійної культури майбутніх фахівців аграрного профілю.

Професійну культуру розуміють як соціально-професійну якість суб'єкта праці, яка включає сукупність принципів, норм, правил і методів, які сформувалися історично та регулюють професійну діяльність людини [3, с. 382].

Н.Б.Крилова виділяє у структурі професійної культури загальну та спеціальну культуру. Зокрема, до загальної професійної культури належать почуття професійної гордості, працелюбність і працездатність, підприємливість, енергійність та ініціативність, володіння нормами наукової організації праці, знання основ соціальної психології, організаторські здібності, зацікавленість у розширенні професійного досвіду. Спеціальна професійна культура у фахівців різного профілю включає сукупність якостей, які визначаються вузькоспеціальними розділами професіограми [5].

Рівень розвитку професійної культури, на думку Н.Б. Крилової, визначається сформованістю таких компонентів, як система знань та інтересів, що визначають кругозір особистості; система переконань, що утворюють світоглядний рівень; система умінь і розвинених на їх основі здібностей, які проявляються в практичній діяльності; система індивідуальних норм поведінки і методів діяльності; система соціальних почуттів, які утворюють рівень емоційної культури [5].

У науковій літературі представлено різноманітні підходи до визначення сутності поняття "професійна культура фахівця". До змісту професійної

культури включають: засвоєні майбутнім фахівцем професійні знання та навички, здатність особистості до креативного мислення та постійного самовдосконалення та самоосвіти [10]; всю систему соціально значущих якостей особистості, що продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності та результат якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності і поведінки, здібностей і соціальних почуттів [7]; сукупність засвоєних людиною способів і технологій певної професійної діяльності [9].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновки про те, що професійна культура фахівця є складним системним утворенням, у структурі якого можна виділити певні взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти. Необхідно наголосити на динамічності цього особистісного утворення, яке формується у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Для визначення особливостей формування професійної культури майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах скористаємося схемою Е.П. Комарової, яка описує процес професіоналізації особистості як послідовний рух до більш високих досягнень у процесі здобуття освіти:

- досягнення елементарної та функціональної грамотності, коли на доступному мінімально необхідному рівні формуються первинні знання, уміння, навички, які необхідні для оволодіння наступним вищим освітнім рівнем;
- загальна освіченість, коли людина отримує необхідні достатні знання про оточуючий світ та опановує найбільш загальними способами діяльності для пізнання і перетворення певних об'єктів дійсності;
- професійна компетентність, коли на основі загальної освіти формуються професійно значущі якості, які дозволяють фахівцю найбільш повно самореалізуватися у конкретних видах професійної діяльності;

- формування культури, коли людина не тільки усвідомлює матеріальні та духовні цінності, накопичені попередніми поколіннями, але й здатна адекватно оцінити свою особисту участь у суспільному розвитку та внести свій внесок у постійний культуроутворюючий процес власного соціуму та цивілізації в цілому;
- формування індивідуального менталітету особистості – стійких глибинних основ світогляду та поведінки, які надають особистості унікальної неповторності [4, с. 12].

Розглянута схема визначає особливу роль загальної та професійної культури у формуванні особистості фахівця будь-якої галузі, адже самої лише компетентності недостатньо для досягнення професіоналізму. Особистісний, соціальний, професійний та культурний розвиток повинні взаємодоповнювати один одного. Тільки за таких умов можливий процес самовдосконалення як окремої людини, так і всього суспільства.

Формування професійної культури є одним із основних завдань вищої аграрної освіти та перспективним напрямком удосконалення кадрового потенціалу у сфері сільського господарства. Адже рівень конкурентоспроможності нашої держави в аграрному секторі значною мірою залежить і від здатності українських аграріїв ефективно встановлювати та підтримувати контакти на внутрішньому та міжнародному ринках. Відповідно виникає потреба у фахівцях з розвинутою комунікативною культурою.

Специфіка професійного спілкування майбутніх аграріїв розкривається у дисертаційному дослідженні С. Амеліної, яка зазначає, що хоча професійна діяльність працівників сільського господарства безпосередньо пов'язана з матеріальною сферою, у сучасних умовах професія аграрія поступово відходить від системи "людина-природа" і наближається до системи "людина-людина" [2]. Ми

цілком погоджуємося з цим твердженням і вважаємо, що комунікативна культура, в тому числі іншомовна, є обов'язковим складником професійної культури майбутніх фахівців аграрного профілю.

Теоретичне обґрунтування поняття "іншомовна комунікативна культура майбутніх аграріїв" базується на аналізі сучасних педагогічних досліджень.

У дисертації І. Татаріної комунікативна культура визначається як сукупність знань про етичні та психологічні норми організації мовленнєвої взаємодії та наявність практичних умінь їх використання в умовах певної комунікативної ситуації. Важливою складовою комунікативної культури є мовленнєва культура. Остання включає мовну культуру та культуру мовленнєвого спілкування. Оволодіння мовною культурою забезпечує відповідність того, що ми говоримо, нормам літературної мови. Культура мовленнєвого спілкування передбачає сформованість таких комунікативних якостей, як доречність мовлення, його логічність, точність, правильність, виразність, ясність і чистота. Завдяки цим якостям підвищується ефективність мовлення [11, с.6].

Нашу увагу привернула дисертаційна робота І. Кухти, яка розглядає іншомовну комунікативну культуру майбутніх фахівців туристичної сфери як інтегративну характеристику, що визначає комунікативно-професійний статус особистості й охоплює спрямованість на комунікацію, здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі, внутрішню готовність до міжкультурної взаємодії. Науковцем доведено, що виступаючи структурною одиницею загальної культури особистості, іншомовна комунікативна культура є одночасно складником професійної культури фахівця [6, с. 9].

Н. Абрамовою обґрунтовано поняття "культура іншомовного ділового спілкування" як складне інтегратив-

не особистісне утворення, що складається із аксіологічного, когнітивного, операційного та особистісно-творчого компонентів. Наголошується, що культура іншомовного ділового спілкування є обов'язковим складником соціальної та особистісної культури сучасного фахівця, сприяє ефективній взаємодії суб'єктів у процесі мовленнєвої діяльності, підвищуючи якість цієї діяльності [1, с. 11].

Особливий інтерес для нас має концепція іншомовної комунікативної освіти Є. Пасова, сутність якої полягає у формуванні особистості у контексті діалогу рідної та іншомовної культур. Науковець слушно наголошує на необхідності переорієнтації освітнього процесу із отримання знань на формування культурної та духовної особистості: "культура як система цінностей, яка використовується як зміст освіти, стає тим простором існування, завдяки якому людина може стати людиною духовною. З одного боку, оволодіння культурою впливає на становлення індивідуальності, відповідно і на освітній рівень суспільства, а з іншого – присвоєна система цінностей впливає на те, заради чого і як індивідуальність використовує свій потенціал, тобто на моральний рівень суспільства" [8, с. 31]. Іншомовна комунікативна освіта є складним процесом, який включає: 1) пізнання – оволодіння культурологічним змістом іншомовної культури (культура іншої країни та мова як елемент цієї культури); 2) розвиток – оволодіння психологічним змістом іншомовної культури (здатність здійснювати мовленнєву та навчальну діяльність, комунікативні здібності); 3) виховання – оволодіння педагогічним змістом іншомовної культури (моральні норми та цінності); 4) навчання – оволодіння соціальним змістом іншомовної культури (мовленнєві уміння для здійснення спілкування).

На нашу думку, концепція Є. Пасова є перспективною, адже у ній представлено цілісний підхід до розуміння

іншомовної культури як змісту освіти, коли знання з іноземної мови та факти культури іншої країни, розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь, формування етичних норм відбувається одночасно у навчальному процесі, який імітує процес реального іншомовного спілкування. Культура виступає не допоміжним засобом у вивченні мови, а центральною освітньою категорією, що визначає рівень духовності особистості.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив визначити комунікативну іншомовну культуру фахівців аграрного профілю як цілісне особистісне утворення, яке включає сукупність індивідуально засвоєних культурних, психологічних, моральних та соціальних норм та цінностей, які використовуються у процесі іншомовного спілкування. Вищезазначені цінності не тільки засвоюються у формі теоретичних знань та накопичуються

у вигляді досвіду їх використання на практиці, але й потребують творчого перетворення із загальнолюдських та особистісно важливі, що спонукають людину до постійного духовного самовдосконалення.

Отже, можемо зробити висновок, що іншомовна комунікативна культура як складник професійної культури фахівців аграрного профілю є важливим чинником становлення і формування особистості сучасного професіонала. Це динамічне особистісне утворення забезпечує успішну адаптацію аграріїв в іншомовному середовищі, ефективну взаємодію із зарубіжними колегами, сприяє їхній професійній та особистісній самореалізації в умовах відкритого суспільства. Подальшого дослідження потребують питання формування іншомовної комунікативної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Н.В. *Формирование культуры иноязычного делового общения студентов-юристов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования"* / Н.В. Абрамова. – Саратов, 2012. – 23 с.
2. Амеліна С.М. *Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04: "Теорія і методика професійної освіти"* / С.М. Амеліна. – Харків, 2008. – 40 с.
3. Гончаренко С.У. *Український педагогічний енциклопедичний словник* / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Комарова Э.П. *Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования* / Э.П. Комарова. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
5. Крылова Н.Б. *Формирование культуры будущего специалиста*. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Кухта І.В. *Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04: "Теорія і методика професійної освіти"* / І.В. Кухта. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
7. Лівенцова В.А. *Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лівенцова Вікторія Анатоліївна*. – Вінниця, 2002. – 232 с.

8. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 170 с.
9. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04: "Теорія і методика професійної освіти" / І.А. Сенча. – Одеса, 2008. – 20 с.
10. Сукачова Г. Професійна культура інженера-педагога: мовленнєвий аспект / Г. Сукачова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LIV. – С. 227-235.
11. Татаріна І.О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04: "Теорія і методика професійної освіти" / І.О. Татаріна. – Одеса, 2005. – 19 с.

ПЕТРЕНКО Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
докторант, Інститут професійно-
технічної освіти НАПН України,
м. Київ

ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО- АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ

Висвітлюються результати дослідження особистісно-ціннісного компоненту моделі інформаційно-аналітичної діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу як системного утворення. Його компонентами є спрямованість і мотивація на інформаційно-аналітичну діяльність в управлінні професійно-технічним навчальним закладом. Особливе місце в розвитку особистісних якостей керівника, підвищення рівня інформаційно-аналітичної компетентності належить рефлексивному мисленню.

Ключові слова: особистісні якості керівника, інформаційно-аналітична компетентність, професійно-технічний навчальний заклад, мотивація, рефлексія.

Изложены результаты исследования личностно-ценностного компонента модели информационно-аналитической компетентности руководителя профессионально-технического учебного заведения как системного образования. Его компонентами являются направленность и мотивация на информационно-аналитическую деятельность в процессе управления профессионально-техническим учебным заведением. Особое место в развитии личностных качеств руководителя, повышении уровня информационно-аналитической компетентности отводится рефлексивному мышлению.

Ключевые слова: личностные качества руководителя, информационно-аналитическая компетентность, профессионально-техническое учебное заведение, мотивация, рефлексия.

The articles provides the findings of informational and analytical competence model personality-valued component of a vocational educational establishment leader as educational system. Its components are orientation and motivation for informational and analytical activity while managing a vocational educational establishment. Reflective thinking occupies a special place both in the development of personality traits of a leader and in the enhancement of their informational and analytical competence.

Key words: *personality traits of a leader, informational and analytical competence, vocational educational establishment, motivation, reflection.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Складовою професіоналізму керівника професійно-технічного навчального закладу є його особистісні якості, розвиток яких є запорукою успіху в управлінській діяльності, в професійній кар'єрі, особистому житті. Від особистості керівника, психічних властивостей залежить його орієнтація на певні джерела управлінського розвитку. Йдеться про ті основи і орієнтири, які сприяють просуванню керівника в системі управління. Серед них учені виокремлюють, зазвичай, рівень самостійності, зрілості, орієнтацію на певний приклад, уміння пристосовуватись до умов зовнішнього середовища, відчуття міри усвідомлення поставлених перед собою цілей, ступеня цінності взаємодії тощо. «Психічні властивості особистості виявляються, формуються і розвиваються у професійній діяльності, а професійна діяльність, маючи багато ступенів свободи, значною мірою визначається особистими якостями керівника» [4, с. 173], які сьогодні, в свою чергу, визначають певні переваги фахівця над іншими на «ринку особистостей», де відбувається їх «купівля і продаж» [2]. Тому, моделюючи процес розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів, вважаємо, що цілком правомірним включення в її структуру особистісно-ціннісного компоненту, який науковцями визнається регулятором

інформаційно-аналітичної діяльності (сприяє формуванню мотиваційної спрямованості на використання, постійне вдосконалення, розвиток професійно значущих якостей, необхідних для її виконання).

Аналізуючи останні дослідження і публікації вітчизняних і зарубіжних учених, слід зазначити, що розв'язанню проблеми розвитку особистості керівника присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених-філософів, соціологів, менеджерів, психологів, педагогів, економістів тощо. Серед них: В. Автономов, Б. Ананьєв, С. Булгаков, М. Вебер, А. Дорін, Б. Карлоф, Ю. Латиніна, Дж. Майерс, Дж. Максвелл, О. Мандіно, М. Х. Мескон, Б. Мільнер, Н. Коломінський, А. Омаров, Л. Орбан-Лембрик, М. Питерс, Б. Райсберг, Р. Ривкіна, К. Рудестам, Дж. Сорос, Е. Уткін, С. Ханабиши, Р. Хизрич, О. Шкартан, В. Ядов тощо.

Розвитку особистості керівника навчального закладу присвячені дослідження В. Бондаря, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, Ю. Конаржевського, В. Кременя, Н. Островерхової. Результати дослідження особистісних якостей керівника професійно-технічного навчального закладу висвітлені в публікаціях В. Болгаріної, В. Григор'євої, Т. Десятова, А. Козак, С. Коваленко, Є. Кулика, С. Нікітчиної, Н. Ничкало, В. Олійника, Л. Онищук, Л. Петренко, Л. Сергєєвої, Т. Чернової, А. Чміля, В. Ягупова та інших співвітчизників.

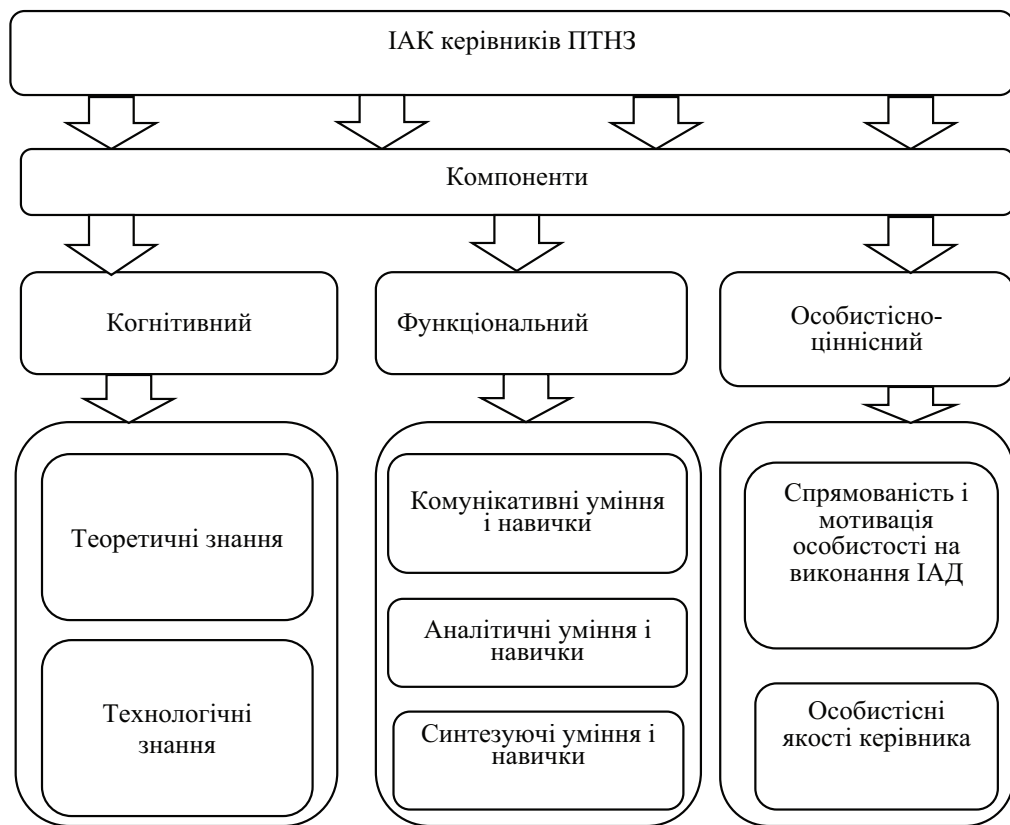


Рис. 1. Структура ІАК керівників ПТНЗ [7].

Водночас слід зазначити, що досліджень, в яких вивчається проблема вдосконалення управлінської діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів з позицій компетентнісного підходу, недостатньо. Успішність розвитку інформаційно-аналітичної компетентності, як невід'ємної складової професіоналізму, від рівня сформованості якої залежить ефективність інформаційно-аналітичної та аналітико-синтезуючої діяльності, базується на особистісних якостях керівника професійно-технічного навчального закладу, їх індивідуальних психічних процесів. Тому, розроблення моделі інформаційно-аналітичної компетентності та моделі її розвитку передбачає дослідження особистісного компоненту як окремої

складової, що й визначено **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток, як філософська категорія, «виражає процес руху, зміни цілісних систем». Найбільш характерними рисами цього процесу є: виникнення якісно нового об'єкту (або його стану); спрямованість; незворотність; закономірність; єдність кількісних і якісних змін; взаємозв'язок прогресу і регресу; суперечність; спіралеподібність форми (циклічність); розгорнення у часі. Основним джерелом розвитку є внутрішні суперечності. Тому цей процес, за своєю сутністю, є саморозвитком, що обґрунтовано сучасною наукою (зокрема, синергетикою). Він характеризується глибинною незворотністю розвитку,

його багатоваріантністю і альтернативністю, а також тим, що «носієм» розвитку є складні, відкриті, самоорганізуючі системи. Поняття «розвиток», зазвичай, відносять до таких систем, які мають високий ступень самодостатності і автономні внутрішні джерела своїх якісних змін. Слід зазначити, що в процесі розвитку автономних і суверенних систем присутні моменти формування деяких їх складових, і, навпаки, в процесі формування будь-якого об'єкту на деяких стадіях об'єкту присутні моменти розвитку окремих його компонентів. Отже, ці процеси є взаємозв'язаними, взаємозумовленими і «непроривної» прірви між ними немає» [10; 11].

Під розвитком особистості розуміють зміни її кількісних і якісних властивостей таких як світогляд, самосвідомість, ставлення до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичення досвіду. Основою і рушійною силою розвитку особистості є сумісна діяльність, у якій здійснюється засвоєння особистістю заданих соціальних ролей. Однак ролева поведінка вважається психологами лише точкою відліку розвитку особистості. Перетворюючи нормативно-правову діяльність у ситуації вибору, особистість заявляє про себе як про індивідуальність, життєвий шлях якої часто стає історією відхилення альтернатив. Людина, передбачаючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, прагне до самовдосконалення засобами своєї діяльності, навчання, праці, спілкування з іншими людьми, самоосвіти тощо [5, с.495–496].

В нашому дослідженні йдеться про розвиток інформаційно-аналітичної компетентності (далі – ІАК) керівника професійно-технічного навчального закладу (далі – ПТНЗ), що пов'язаний з мозковою діяльністю людини, має безпосередній вплив на організацію мислення і визначає ефективність існуючого стандарту мислення як в управлінській, так і інноваційній діяльності. Здійснені нами дослідження свідчать

про те, що основоположним у тлумаченні сутності поняття «інформаційно-аналітична компетентність керівника ПТНЗ» є взаємодія та інтеграція її компонентів: теоретичних і технологічних інформаційно-аналітичних знань (когнітивний компонент), комунікативних умінь і навичок з уміньми і навичками здійснювати аналіз і синтез (функціональний компонент), спрямованість і мотивація з особистісними якостями (особистісно-ціннісний компонент). Зв'язки між цими компонентами відображає структура ІАК, зображена на рис. 1.

Саме особистісні якості визначають є тим підґрунтям, на якому зростає управлінець, вдосконалюється його професійна майстерність і управлінська компетентність. Тому вважаємо, що цілком правомірним є включення в ІАК керівників ПТНЗ *особистісно-ціннісного компоненту*, який, за визначенням В. Омельченко, є регулятором ІАД, оскільки сприяє формуванню мотиваційної спрямованості на використання, постійне вдосконалення, розвиток професійно значущих якостей, необхідних для її виконання [3, с. 12–13].

Найважливішою складовою мотиваційної сфери особистості керівника є потреби в досягненні успіху, влади; відчуття соціальної значущості своєї діяльності, участі у вирішенні загальнонаціональних завдань, доведенні цінності власної особистості; самоствердження через власну справу; розвитку [4, с. 183]. Л. Орбан-Лембрик на основі зіставлення провідних мотивів керівників з успішністю управлінської діяльності класифікувала різні мотиви для різних рівнів сформованості управлінської діяльності. Так, для нижчого рівня сформованості діяльності характерною є мотивація, спрямована лише на досягнення життєвого комфорту. Середньому рівню досягнень в управлінні притаманна перевага потреби в безпеці, збереженні статусу в управлінській ієрархії. Вищий рівень сформованості управлінської

діяльності відзначається домінуючою потребою в самоактуалізації, найповнішій реалізації своїх можливостей, постійному самовдосконаленні, що супроводжується почуттям обов'язку. Провідною в процесі формування управлінської діяльності є мотивація успіху, яка забезпечує розвиток здатності оперативно розв'язувати проблеми в умовах, що швидко змінюються [4, с. 183].

Про властивість певної мотиваційної структури кожній людині йдеться також в наукових працях Ю. Конаржевського. Мотивацію він вважає однією з трьох основ управління в концепції внутрішньошкільного менеджменту, що в конкретній ситуації призводить до цілком конкретних дій. Вчений зазначає, що мотив – це активна рушійна сила, яка визначає поведінку людини, спонукає до дії; «це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації» [1, с. 71]. Він звернув увагу на таку характеристику менеджменту як цілеспрямована психологізація управління. Це в свою чергу потребує «великого масиву інформації». На початку 90-х років науковець висловив свою думку про те, що перехід внутрішньошкільного управління на менеджерську орієнтацію потребує створення в навчальних закладах автоматизованих систем управління з об'ємним «банком інформації». Це інформація про стан справ у керованому об'єкті. На його думку, в кожного менеджера має бути «обов'язковий мінімум інформації» про людей, якими він управляє, про їх взаємовідносини і зв'язки, про стан, хід, розвиток процесів, ділянок, ланок роботи навчального закладу, за які він відповідає і на які намагається здійснювати управлінський вплив. Лише людині притаманна властивість швидко орієнтуватись у складній ситуації, яка залежить від рівня кваліфікації та необхідної інформації. Тому створення інформаційного сервісу є важливим завданням побудови системи

управління. Знаний вчений вважав, що «справжній внутрішньошкільний менеджер – такий керівник, інформаційне розмаїття якого не менше інформаційного розмаїття робіт, якими він управляє. Про управління як таке, можна говорити лише в тому випадку, коли предметом праці керівника є інформація» [1, с. 66–67]. Таким чином, між мотиваційною сферою керівників та їх ІАД існує певний взаємозв'язок, обумовлений необхідністю постійного розвитку особистості, її домінуючої потреби в самоактуалізації, постійному самовдосконаленні, прагненні до успіху, який в свою чергу є стимулом до нового успіху.

Слід звернути увагу на те, що особливе місце в розвитку ІАК відведено *рефлексивному компоненту*, який виокремлено в іншій розробленій нами моделі – моделі розвитку ІАК керівника ПТНЗ. Виокремлення цього компоненту зумовлено тим, що ІАД пов'язана з мозковою діяльністю людини і має безпосередній вплив на організацію мислення, що актуалізує розгляд категорії рефлексії, як похідної в аналізі проблеми свідомості. Дослідники психологічної антропології вважають, що аналіз проблем свідомості – це насамперед вивчення «феномену рефлексії як смислового центру всієї людської реальності» [9, с. 199]. В. Слободчиков та Є. Ісаєв зазначають, що в сучасних розробках проблема рефлексії розглядається при вивченні: теоретичного мислення; процесів комунікації та кооперації, що пов'язано з необхідністю розуміння справжніх основ сумісних дій та їх координат; самосвідомості особистості, пов'язаною з проблемою формування, виховання і самовиховання молодого покоління. Всі три аспекти мають відношення до керівників ПТНЗ та розвитку їхньої ІАК. Така різновекторність зумовлює багатозначність самого поняття «рефлексія» здебільшого як «специфічних рефлексивних процесів у різних видах суспільно організованої діяльності» [9, с. 199].

Науковцями вивчення рефлексії здійснюється в таких аспектах:

- при розв'язанні різних мислинних завдань (виявлення умов усвідомлення системи власних дій та їх основ), що зумовило формування такого поширення розуміння феномена рефлексії як спрямованість мислення на самого себе, на власні процеси і власні продукти;
- при комунікаціях і сумісній діяльності (виявлення умов рефлексивного виходу в позицію «над» і «зовні»), відбувається в імітаційних і організаційно-діяльнісних іграх, колективних розв'язаннях проблем, взаємовідносинах в організаційних системах, де найбільш ефективно демонструється сама практика породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення і функціонування;
- при самовизначенні суб'єкта у власному уявленні про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не-Я»), специфіка чого зумовлена різноманітними реально-практичними ситуаціями (пізнавальними, моральними, поведінковими) соціального буття людини, що вимагає від нього розвинутого уміння «вписатися», скоординувати свою дію з діями інших людей [9, с. 199–200].

В моделі розвитку ІАК керівників ПТНЗ нами зроблено акцент на власне внутрішній рефлексії (виводить людину за межі неперервного потоку життя, відбувається розрив безпосе-

редніх зв'язків і відновлення їх на новій основі), з чим пов'язане ціннісне осмислення життя, усвідомлення проблеми «з'ясування самому собі своєї власної свідомості» як проблеми нового свідомого досвіду.

Проблему рефлексії в загальному вигляді розглядають як проблему визначення свого способу життя. Від способу життя керівника ПТНЗ як особистого, так і професійного залежить морально-психологічна атмосфера в колективі, організація і продуктивність роботи педагогічного колективу, його вмотивованість до реалізації визначених цілей. А також адекватність оцінювання досягнутих результатів.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що особистісно-ціннісний компонент в структурі ІАК керівників є комплементарним до двох інших компонентів – когнітивного і функціонального й визначає спрямованість і мотивацію керівників на ІАД, що дозволяє швидко орієнтуватись у великих масивах інформації, обираючи найбільш оптимальний шлях підвищення ефективності управління ПТНЗ. Розвиток особистісних властивостей керівника, зокрема здатності до рефлексивного мислення, дозволяє об'єктивно оцінювати власні можливості і досягнення, обирати шляхи постійного професійного зростання. Подальшим перспективним напрямом дослідження вбачаємо вивчення організаційно-педагогічних умов розвитку ІАК керівників ПТНЗ та її особистісної складової.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая школа, 1993. – 140 с.
2. Ладанов И. Д. Психология управления рыночными структурами : Преобразующее лидерство / И. Д. Ладанов. – М. : УЦ «Перспектива», 1997. – 288 с.
3. Омельченко В. И. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешанного обучения информатике : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика,

- уровень профессионального образования)» / В. И. Омельченко. – Челябинск, 2011. – 26 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
 5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
 6. Петренко Л. М. Інформаційно-аналітична діяльність – невід’ємна складова професіоналізму керівників професійно-технічних навчальних закладів / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 33. – Ч. 1. – С. 194–200.
 7. Петренко Л. М. Морфологія інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів (емпіричні дані) / New Information Technologies in Education for All Learning Environment / Proceedings ITEA-2011. Ukraine, IRTC 22-23 November 2011. – К., 2011. – Р. 449–455.;
 8. Петренко Л. М. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності – шлях до універсалізації якостей керівника професійно-технічного навчального закладу / На допомогу керівнику професійно-технічного навчального закладу. – Випуск 3. – 2012 [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://ipito.kiev.ua>;
 9. Слободчиков В. И., Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
 10. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С.С.Аверинцев]. – 2-е изд. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.;
 11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

РАХМАНОВ В.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки та
психології професійної освіти
Гуманітарного інституту,
Національний авіаційний
університет, м. Київ

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто інформатизацію навчально-виховного процесу у вищому технічному закладі як складну систему та побудовано алгоритм – комплекс взаємопов'язаних компонентів.

Ключові слова: інформатизація, інформаційний комплекс, вища освіта, навчальний процес, майбутні фахівці.

В статье рассмотрено информатизацию учебно-воспитательного процесса в высшем техническом заведении как сложную систему и построен алгоритм – комплекс взаимосвязанных компонентов.

Ключевые слова: информатизация, информационный комплекс, высшее образование, учебный процесс, будущие специалисты.

The article deals with informatisation of the educational process in high technical education as a complex system and algorithm as a set of interrelated components.

Key words: informatisation, information complex, high education, learning process, coming specialists.

Постановка проблеми.
На початку ХХІ ст. інформатизація здійснює суттєвий вплив на всі компоненти суспільства, призводить до глибокого перерозподілу ринку праці та освітніх послуг. Аналіз сучасного стану інформатизаційної системи в науковій літературі дозволив розкрити головну суперечність – між орієнтацією навчальних закладів на вирішення поточних

проблем інформатизації (насичення комп'ютерною технікою, фрагментарне впровадження інформаційних систем у навчальному процесі) та потребами у виробленні теоретичних показників ефективності процесів інформатизації, рівня сформованості інформаційної компетентності майбутніх фахівців [1, 2].

Тому основною метою статті є визначення поняття інформатизації, її

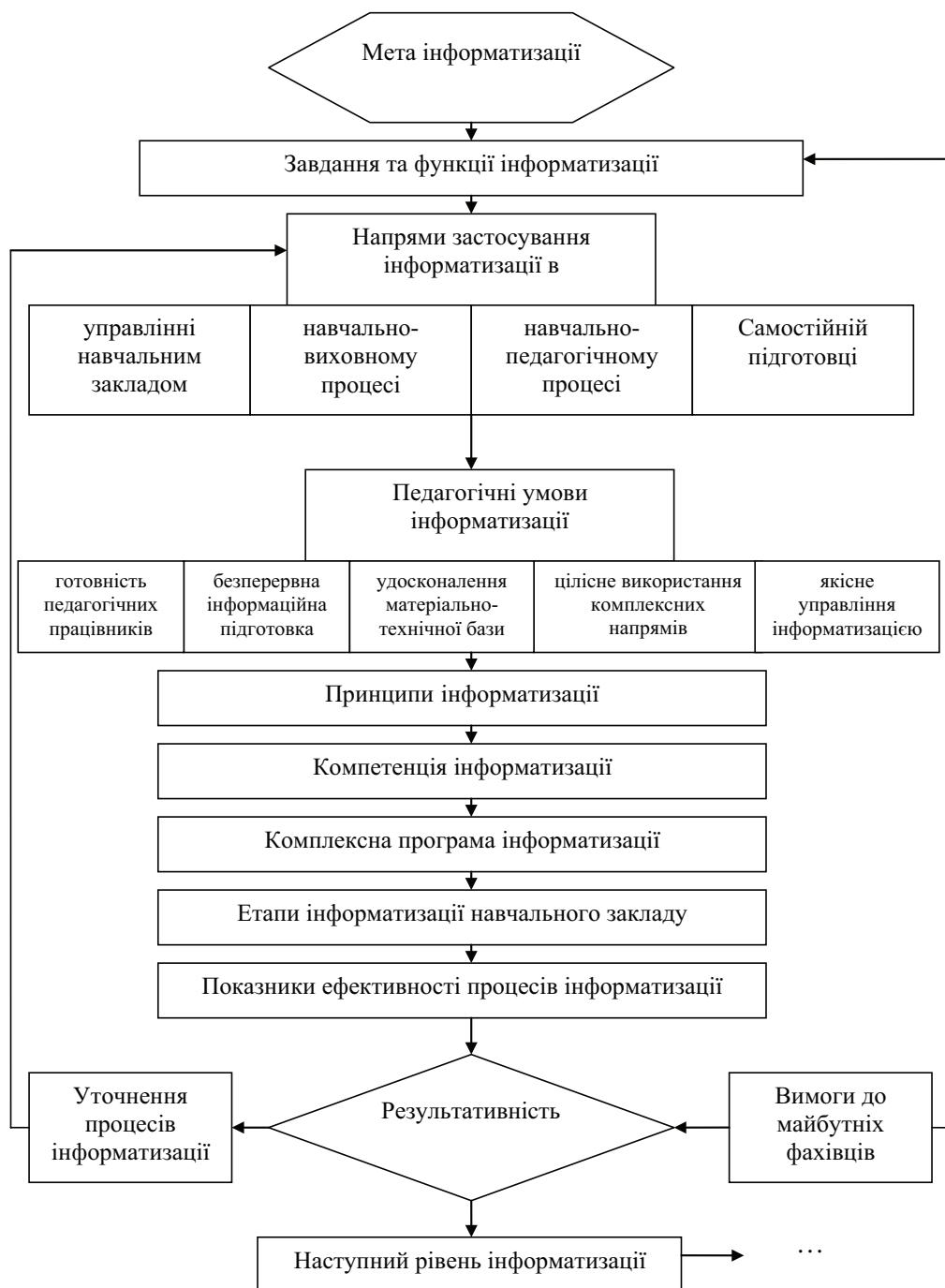


Рис. 1. Алгоритм інформатизації закладу вищої освіти

цілей, завдань, функцій на підставі яких будуть надані обґрунтування основних шляхів підготовки кваліфікованих фахівців у вищих закладах освіти (ВЗО).

Аналіз останніх досліджень і результатів інформатизації у ВЗО займаються багато дослідників, які висвітлюють їх у наукових публікаціях та на сторінках періодичних видань (журналів, збірників наукових праць, навчальних посібників, монографій). Аналізуючи публікації, можна дійти висновку, що науковці вивчають різноманітні інформаційні підходи до цієї проблеми. Певний науковий внесок у дослідженні даних питань зробили В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, А.М. Гурій, М.І. Жалдак, А.В. Литвин, М.І. Шерманта іт.

Виклад основного матеріалу

Курс «Педагогіка вищої школи» та «Методика викладання у вищій школі» у технічному ВЗО спрямовано на розкритті інформатизації вищої освіти в процесі євроінтеграції та розвитку партнерства України з іншими державами, модернізації освітньої системи України в рамках Болонської конвенції, а також на розширення гуманітарної підготовки випускника вищого технічного закладу освіти.

Інформатизація (англ. informatisation) – це процеси, які направлені на побудову і розвиток телекомунікаційної інфраструктури, яка об'єднує територіально розподілені інформаційні ресурси [3]. Алгоритм інформатизації є процес розвитку інформаційних технологій, який представлено на рис. 1.

Мета інформатизації у вищому технічному закладі – це трансформація рушійних сил суспільства, яке має бути перенаправлене на виготовлення інформаційного продукту. У ході інформатизації змінюється технологічна база суспільства, ключове значення отримують різноманітні інформаційні системи, управлінські й аналітичні, створені на базі комп'ютерної техніки,

інформаційної технології, телекомунікаційних мереж. На загальнодержавному рівні процес інформатизації «включає процеси комп'ютеризації (тобто комп'ютерного забезпечення), медіатизації (зростання якості інформації, інформативна спрямованість розвитку), а також інтелектуалізації (зростання ролі та можливостей для розвитку інтелекту)». Матеріальна основа інформатизації – комп'ютерні системи, засоби комунікацій, інформаційні ресурси тощо; методологічна – математичні, кібернетичні, інформаційні методи; технологічна – інформаційні технології і методи їх застосування; організаційна – системи та структури інформаційного обслуговування, регіональні інфраструктури тощо.

Складні та різноманітні психолого-педагогічні проблеми, які виникають у процесі використання інформаційних систем у професійній підготовці, потребують поглибленого дослідження низки проблем інформатизації з урахуванням психологічних механізмів навчання та розвитку особистості. Передусім це: інформаційна складова професійної діяльності майбутніх фахівців з погляду застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а також завдання та функції інформатизації професійної освіти з позиції розвивального навчання, становлення особистості студента, його творчого потенціалу. Актуальність цих завдань визначається потребами особистості до самовизначення і самовираження в умовах інформатизації суспільства.

Вважаємо за доцільне інформатизацію у вищому технічному закладі умовно поділити на такі відносно незалежні напрями застосування інформаційних систем:

1. *Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в навчальному закладі* включає:

- автоматизовані системи управління закладом;
- комунікацію в навчальному закладі, між системою установ (телекон-

- ференції, електронні дошки, міжнародні інформаційні проекти);
- організацію документообігу та фінансової звітності;
 - створення баз даних студентів і педагогічних працівників;
 - планування навчального процесу з урахуванням напряму підготовки майбутніх фахівців;
 - оптимізацію навчального навантаження студентів і викладачів та використання аудиторного фонду;
 - розроблення інформаційно-методичного забезпечення вищого навчального закладу;
 - інформатизацію бібліотеки і видавничої діяльності;
 - організацію внутрішніх баз даних і систем науково-технічної інформації різних напрямів підготовки;
 - створення й постійне оновлення власного веб-сайту, наповненого інформацією про особливості навчання по даній програмі;
 - розповсюдження передового педагогічного досвіду, новітніх методик і педагогічних технологій у підготовці майбутніх фахівців;
 - комплексне педагогічне тестування і психодіагностика готовності студентів до навчання;
 - моніторинг якості навчання та працевлаштування випускників тощо.

Виділяють три етапи впровадження інформаційних систем в управлінні навчальним закладом: 1) введення в управлінську діяльність нової форми адміністрування: підготовка працівників закладу до роботи з ПЕОМ; 2) створення баз даних для одержання, передачі, аналізу та збереження інформації: технічний і педагогічний персонал закладу, студентський контингент, бібліотечний фонд ВЗО тощо; 3) застосування автоматизованих систем управління та мережевих технологій [6].

Управління якістю освіти ґрунтується на моніторингу, що полягає у відстеженні освітнього процесу з періодичною фіксацією певних його параметрів. Моніторинг якості освіти

передбачає інформаційно поєднані та послідовно зумовлені педагогічні оцінювання, педагогічний контроль і педагогічну діагностику, реалізованих за допомогою інформаційних систем. До цього переліку додають ще й корекцію навчального процесу, що є однією з функцій управління якістю освіти [4].

2. *Інформатизація навчально-виховного процесу* включає:

- традиційні форми навчання із застосуванням комп'ютерної графіки, анімації, презентації тощо;
- в підготовку студентів теми, які пов'язані із формуванням умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій відповідно до потреб майбутньої професійної діяльності (опанування професійно-орієнтованого, програмного забезпечення та автоматизованого робочого місця);
- технічну підтримку навчального процесу (виготовлення та розмноження інструкційних карт, роздаткового матеріалу; підготовку інтерактивних навчальних матеріалів на CD і DVD дисках; використання інтерактивної дошки, проектора та інших технічних засобів; налагодження локальної мережі закладу);
- інформаційну підтримку навчального процесу (доступ через мережу Інтернет до електронних навчальних і наукових інформаційних ресурсів з метою отримання навчального матеріалу та додаткової інформації, створення освітнього порталу з навчальних ресурсів);
- комунікаційну підтримку навчального процесу (створення, поширення і обмін електронними навчально-методичними матеріалами; комунікацію між студентами та викладачами; інтерактивне консультування, організацію самостійної роботи, забезпечення колективної роботи в підгрупах; організацію дистанційного підвищення кваліфікації та змішаного (очно-дистанційного) навчання);

- автоматизацію оперативного та підсумкового контролю й оцінювання навчальних досягнень, корекцію результатів навчальної діяльності (комп'ютеризований контроль знань, тестувальні, діагностувальні методики контролю тощо);
- наочне та комп'ютерне моделювання різних явищ і процесів;
- інтелектуальні засоби і середовища навчання, які забезпечують розвиток професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей, інтелектуальних, творчих і дослідницьких здібностей майбутніх фахівців тощо.

У цьому напрямі впровадження інформаційних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців важливу роль відіграє програмне забезпечення навчального процесу. Під час занять, наприклад, з предметів «Методика викладання у вищій школі», «Педагогіка вищої школи» викладач може знайти і вивести на екран необхідну в певний момент інформацію і за допомогою мультимедійного проєктора наочно продемонструвати методи навчання, парадигми виховання, причому в динаміці, а також показати фотознімки, слайди, діаграми тощо.

3. *Інформатизація навчально-педагогічного процесу* включає:

- наочне моделювання процесів і ситуацій;
- розвиток професійних умінь і навичок за допомогою імітаційних програм, тренажерів і симуляторів обладнання, у тому числі за технологією віртуальної реальності;
- керування за допомогою ПЕОМ лабораторними стендами, навчальним устаткуванням та обладнанням, а також реальними агрегатами, оснащеними електронними пристроями;
- комп'ютеризований контроль професійно-практичних умінь і навичок.

4. *Інформатизація самостійної підготовки* включає:

- самоосвіту та самопідготовку студентів і викладачів за допомогою інформаційних систем;
- застосування розвиваючих комп'ютерних ігор;
- застосування інформаційних систем у груповій роботі з метою розвитку творчості майбутніх фахівців.

Одним із головних чинників у системі сучасної професійної освіти є орієнтація на самостійну навчальну діяльність. Однак, самоосвіта студентів і самовдосконалення педагогічних працівників, не забезпечені в достатньому обсязі навчальною, методичною, довідковою та іншою літературою, яка враховує вимоги до навчання. Інформатизація професійної освіти суттєво впливає на цей процес, оскільки впровадження інформаційних систем сприяє алгоритмічності мислення, привчає студентів до порядку й організованості, є засобом регулювання самостійної практичної та розумової діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Можливість самостійного засвоєння матеріалу сприяє розвитку гнучкості мислення, тобто забезпеченню розвивальної функції навчання. Використання автоматизованих баз даних наукової інформації, інформаційно-методичних матеріалів, комунікаційних мереж тощо полегшує доступ до науково-технічної інформації необхідної у процесі вивчення спеціальної технології, зокрема при самоосвіті та самовдосконаленні [5].

Педагогічними умовами інформатизації навчально-виховного процесу технічних ВЗО забезпечується:

- організація та функціонування інформаційного освітнього середовища з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців;
- готовність педагогічних працівників до впровадження інформаційних систем і комплексної інформатизації навчального процесу;
- безперервна систематична інформаційна підготовка майбутніх фахівців;

Висновки

Можливість застосування інформаційних систем з предметів гуманітарного циклу сьогодні дає змогу викладачам побудувати технологію навчання, шляхом поєднання традиційних, нових та комп'ютерних методів навчання. Дослідження стану інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців технічних ВЗО свідчить про те, що, незважаючи на значні досягнення в цій галузі та розроблення проблеми в цілому, все

ще недостатньо вивчено. Не проведено всебічного аналізу оптимізації підготовки кваліфікованих фахівців на основі інформаційних систем, а також класифікацію програмного педагогічного забезпечення та інших електронних навчально-методичних засобів. Відсутня чітка методика оцінювання якості інформаційно-комунікаційних ресурсів і технологій, не розроблено комплексу методичних рекомендацій щодо їх ефективного застосування на заняттях і позааудиторній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України "Про вищу освіту" // *Освіта України*. – 2002. – № 17. – С. 2 – 8. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Закон України "Про освіту" // *Відомості Верховної Ради*. – 1991. – № 34 – С. 451 – 455. – (Бібліотека офіційних видань).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
4. Дорошенко Ю. О. Достовірність комп'ютерного тестування : навчально-методичний посібник / Ю. О. Дорошенко, П. А. Ротаєнко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
5. Євтух М.Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підручник / Євтух М.Б., Кулік М.С., Лузік Е.В., Ільїна Т.В. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428 с.
6. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / А.В. Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с

РЯБЕНКО М.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Одеський національний
університет ім. І.І.Мечникова,
м. Одеса

СУБ'ЄКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОЯВІВ ОЗНАК КОРУПЦІЇ В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті зроблено аналіз проблеми корупції в сучасних умовах розвитку суспільства. Ролі вищих навчальних закладах в збагаченні культурного потенціалу народу. Розкрито можливості учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів профілактики проявів ознак корупції в вищому навчальному закладі.

Ключові слова: суб'єкт, профілактика, ознака, корупція, вищий навчальний заклад, навчання, виховання.

В статье сделан анализ проблемы коррупции в современных условиях развития общества. Роль высших учебных заведений в обогащении культурного потенциала народа. Раскрыты возможности участников учебно-воспитательного процесса как субъектов профилактики проявлений признаков коррупции в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: субъект, профилактика, признак, коррупция, высшее учебное заведение, обучение, воспитание.

The article analyzes the problem of corruption in societal development in modern conditions. The role of higher educational institutions in the enrichment of the cultural potential of the people. The possible of participants of the educational process, as the subjects of prevention of the manifestations of signs of corruption in higher educational institutions of learning is analyzed.

Key words: the subject, prevention, signs, corruption, higher educational institution, teaching, training.

Постановка проблеми. Треба констатувати, що в Україні корупція проникла майже в усі верстви населення і набуває загрозливих масштабів. Її негативний і руйнівний вплив поширився і в діяльність більшості напрямів державного господарювання. Враховуючи досить складні соціально – економічні умови в яких на сьогодні перебувають вищі навчальні заклади, особливо важливо стає вирішення проблеми пошуку ефективних шляхів формування професіонала, громадянина і особистості, яка незважаючи на негативні тенденції, зокрема деформацію морально – духовних орієнтирів та зростання негативних явищ серед молоді, своєю правомірною та суспільно-корисною поведінкою змогла ефективно розвивати та вдосконалювати відносини в суспільстві. У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» однією з основних завдань вищого навчального закладу є забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі патріотизму і поваги до Конституції України. Зокрема, Конституція України наголошує, що Україна є демократичною, соціальною та правовою державою, і кожен зобов'язаний неухильно дотримуватись Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей, а також що незнання законів не звільняє від відповідальності.

Таким чином, сьогодення вимагає від вищих навчальних закладів, з метою усунення негативних явищ та процесів що породжують протиправну поведінку в навчально-виховному процесі, актуалізації роботи, зокрема, щодо запобігання виникненню та поширенню проявів ознак корупції, та визначення відповідальних суб'єктів з профілактики корупції в вищому навчальному закладі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підвищення якості на-

вчально-виховного процесу в закладах освіти завжди привертала увагу вітчизняних та закордонних вчених. Зокрема, для нашого дослідження є цінними праці таких видатних діячів як П. Каптерев, Я. Коменський, А. Макаренко, М. Пірогов, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Аналіз останніх досліджень та публікацій показує що питанням профілактичної роботи в навчально-виховному процесі закладів освіти присвячено роботи Г. Золотової, Д. Колесова, З. Коробкіної, В. Оржеховської, Н. Пихтіної, В. Попова, О. Сердюка, В. Сорочинської, О. Удалова, Ф. Углова І. Шишовой, С. Штифурак, О. Югова та інших.

Категорія суб'єкта є центральною в дослідженнях філософів Аристотеля, Гегеля, Декарта, Канта та інших. Суттєву увагу проблемі суб'єкту приділено в психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, це праці К. Абульханова, І. Беха, А. Бойко, Л. Божович, А. Брушлинського, А. Донцова, Є. Ємельянова, І. Зімньої, В. Канкалика, Я. Коломінського, С. Кондратьєва, Н. Кузьміної, В. Лекторського, А. Леонтьєва, А. Маркової, Л. Маслоу, Л. Мітіної, Л. Обухова, А. Петровського, С. Рубенштейна, В. Слободчикова, Н. Щуркової та інші,

Питаннями правової підготовки учасників навчально-виховного процесу закладів освіти займалися Г. Васянович, В. Владимиров, В. Головченко, М. Городинський, М. Гриньова, В. Дубровський, Е. Карпова, Н. Козюбра, Я. Кічук, Г. Неліп, В. Нестеренко, В. Одарій, В. Оксамитний, М. Подберезський, П. Рабинович, М. Романова, А. Саломаткин, М. Фіцула, Н. Яковлева, Г. Яворська та інші.

Проблема корупції є однією з найважливіших проблем сучасного світу, яка впливає на всі напрями суспільного життя і досліджується цілим комплексом наук про людину. Різним аспектам корупційних діянь присвятили дослідження Л. Багрій-Шах-

матов, О. Бантишев, В. Василевич, В. Васильєв, О. Джужа, Д. Дзвінчук, В. Дрьомін, А. Закалюк, Б. Камлик, Кузьменко, М. Мельник, Є. Моїсєєв, Є. Невмержицький, А. Редька, В. Рибачук, Є. Стрельцов, М. Хавранюк, В. Шевчук, Ф. Шульженко та інші.

Більшість дослідників наголошують на тому, що корупція є одним з основних чинників загрози соціально-економічних, політико-правових та міжнародних напрямів розвитку держави. На жаль, спеціальних досліджень з проблеми профілактики проявів ознак корупції в вищих навчальних закладах бракує, а також відсутній аналіз повноважень суб'єктів що мають можливість займатись профілактичною роботою в навчально-виховному процесі.

Мета статті – аналіз проблеми корупції та можливостей учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів профілактики проявів ознак корупції в вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Однією з значущих проблем перед якою постала українська держава є корупції, яка на сьогодні є однією з основних перешкод на шляху побудови правової, соціально-орієнтованої та демократично розвинутої країни. Проведені дослідження свідчать, що корупція в Україні зайняла помітне місце в структурі суспільних відносин, набула системного характеру і в багатьох випадках підмінила офіційні нормативно урегульовані відносини [1, с. 407].

Термін «корупція» походить від латинського слова «*corruptio*», що в перекладі означає псування, розбещування, підкупність, продажність. Проблема корупції, її причини, передумови та наслідки вивчаються вченими правознавцями, економістами, соціологами, психологами, педагогами та іншими. Переважна більшість дослідників (В. Васильєв, Л. Багрій-Шахматов, В. Дрьомін, М. Мельник,

Є. Стрельцов, В. Шевчук та інші) вважають, що корупція негативно впливає на всі сторони суспільного життя. І тільки деякі автори (Т. Несом, Н. Лефт, А. Прайс, Ч. Вебер, Л. Тимофєєв та інші) стверджують що разом з негативним впливом корупції, на певному етапі розвитку побудови країни, є ефективним явищем [1, с. 415].

Суспільна небезпечність корупції полягає в тому, що вона підриває авторитет держаних інституцій, обмежує певні права та свободи людини, порушує принципи соціальної справедливості, призводить до викривлення певних духовних, моральних та інших соціальних цінностей. У відповідності до Закону України «Про засади запобігання та протидії корупції» корупцією визнається використання особою, суб'єктом відповідальності за корупційні правопорушення, наданих їй службових повноважень та пов'язаних із цим можливостей з метою одержання неправомірної вигоди або прийняття обіцянки чи пропозиції такої вигоди для себе чи інших осіб або відповідно обіцянка або пропозиція чи надання неправомірної вигоди суб'єкту відповідальності за корупційні правопорушення, або на її вимогу іншим фізичним чи юридичним особам з метою схилити цю особу до протиправного використання наданих їй службових повноважень та пов'язаних із цим можливостей [4, с. 3]. Корупційні діяння у відповідності з діючим законодавством є правопорушенням, які можуть проявлятися в формі перевищення повноважень, провокація та одержання хабара, зловживання владою, надання певним особам необґрунтованих переваг тощо. Особливою ознакою корупційних правопорушень є неправомірне використання особою наданих їй певних повноважень. Зокрема, особа, яка скоїла умисне діяння, що містить ознаки корупції може бути притягнута до кримінальної, адміністративної, цивільно-правової

та дисциплінарної відповідальності, що передбачено відповідно Кримінальним кодексом України, Кодексом України про адміністративні правопорушення, Кодексом законів про працю України та іншими.

Корупцію визнають проблемою міжнародного масштабу. Враховуючи важливість активізації співробітництва між державами у 1999 році були підписані дві Конвенції «Про корупцію у контексті цивільного права» та «Про корупцію у контексті кримінального права», в яких наголошено що корупція є однією з найнебезпечніших загроз правопорядку, демократії, правам людини, чесності та соціальній справедливості, що вона має негативні фінансові наслідки для громадян, компаній і держав.

Існує припущення що чим триваліший період корумпованості тим складніше з нею боротися. Її можна розглядати як певну соціальну патологію. Психологічні дослідження стверджують, якщо вчасно не припинити прояви передзлочинної поведінки, тоді вони закріплюються в поведінкові стереотипи, формується асоціальний стиль поведінки, який при відповідних умовах може перерости в усталений антисоціальний тип поведінки [2, с. 421]. Вищий навчальний заклад є одним з основних джерел засвоєння особою ціннісних орієнтацій, життєвих ідеалів та досвіду, що сприяє самовизначенню індивіда. Вища школа є джерелом зберігання та передавання від покоління до покоління цінностей культури, відповідних норм та правил поведінки, та важливим каналом соціалізації особистості. У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Тому вищий навчальний заклад відповідно повинен забезпечити й такі умови, що унемож-

ливають виникнення та поширення протиправних діянь, зокрема, й проявів ознак корупції в навчально-виховному процесі. Навчально-виховний процес – сутність сучасної дефініції педагогіки, що визначає її як науку про виховання та навчання [3, с. 540]. Навчально-виховний процес забезпечує можливість: здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості [5, с. 141].

Термін профілактика походить від грецького слова *prophylaktikos* запобіжний і визначається як сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникненню і поширенню будь-чого, на збереження порядку тощо [11, с. 772]. Новий тлумачний словник української мови зазначає, що слово «прояв» визначають як: 1. Дію, процес, що робить явним, помітним чий –небудь стан, чийсь почуття, наміри і таке інше. 2. Форму, в яку втілюється, в якій спостерігається щонебудь. «Ознака» – риса, властивість, особливість кого або чого-небудь; прикмета, особливість, ознак, позначка [7, с. 445]. Виходячи з цих положень можна визначити прояви ознак корупції в навчально-виховному процесі – як діяння в яких спостерігаються риси корупції, одним з обов'язкових суб'єктів яких є працівники вищого навчального закладу, які втілюються в формі перевищення повноважень, надання певним особам необґрунтованих переваг та інше. Таким чином, профілактичну роботу щодо проявів ознак корупції в ВНЗ можна визначити як діяльність відповідних суб'єктів, що представляє собою сукупність заходів, спрямованих на учасників навчально-виховного процесу, з метою запобігання виникненню та поширенню діянь в яких спостерігаються властивості корупції. До учасників

навчально-виховного процесу відносять: педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників вищого навчального закладу, осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах тощо [5, с. 143]. Суб'єкт це особа чи група осіб, організація і таке інше, яким належать активна роль у певному процесі та які є носіями певних прав і обов'язків [7, с. 469]. За С. Рубенштейном одна з характеристик суб'єкта – свідомо дієва особа, самосвідомість якого – «це усвідомлення самого себе як істоти, яка усвідомлює світ і яка змінює його, як суб'єкта, особи, що діє в процесі його діяльності – практичній чи теоретичній, суб'єкта діяльності усвідомлення також» [6, с. 125]. У відповідності до Закону України «Про засади запобігання та протидії корупції» до спеціально уповноважених суб'єктів у сфері протидії корупції є органи прокуратури, спеціальні підрозділи по боротьбі з організованою злочинністю Міністерства внутрішніх справ України, податкової міліції, по боротьбі з корупцією та організованою злочинністю Служби безпеки України, Військової служби правопорядку у Збройних Силах України тощо. Також до суб'єктів, які здійснюють заходи щодо запобігання і протидії корупції відносять Президента України, Верховну Раду України, Кабінет Міністрів України, органи місцевого самоврядування, підприємства, установи, організації незалежно від підпорядкованості та форми власності, їх посадові та службові особи, а також громадяни, об'єднання громадян за їх згодою тощо. До суб'єктів профілактики проявів корупції в навчально-виховному процесі ВНЗ можна віднести, в першу чергу: керівника вищого навчального закладу та керівників структурних підрозділів, їх заступників, педагогічних та науково-педагогічних працівників, органи громадського самоврядування, профспілкові організації, органи студентського самоврядуван-

ня тощо.

Важливим фактором зміцнення законності є воля керівництва, відсутність або її не достаток, породжені різними обставинами, веде до послаблення законності [12, с. 386]. Тому одним з основних і відповідальних суб'єктів профілактики проявів корупції в ВНЗ є керівник вищого навчального закладу, яким в залежності від типу навчального закладу може бути ректор, президент, директор, начальник тощо. У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» до основних функцій керівника ВНЗ належить: здійснення контролю за якістю роботи викладачів; забезпечення охорону праці, дотримання законності та правопорядку; організація навчально-виховної та культурно-масової роботи тощо. Для дотримання правопорядку та попередження правопорушень взагалі та корупції зокрема, згідно Закону України «Про вищу освіту» керівнику вищого навчального закладу надані відповідні повноваження. Зокрема це: видавання наказів і розпоряджень, які обов'язкові для виконання всіма працівниками і структурними підрозділами навчального закладу; визначення функціональних обов'язків працівників; контроль за виконанням навчальних планів та програм; контролю за дотриманням всіма підрозділами штатно-фінансової дисципліни; приймання на роботу та звільняти з роботи працівників; розпорядження майном та коштами тощо. Управляти навчально-виховним процесом ВНЗ – означає створювати оптимальні зовнішні та внутрішні умови для успішного формування особистості майбутнього фахівця, раціонально використовувати освітні та виховні можливості викладання, всіх видів та форм навчальної та виховної роботи [9, с. 621]. Тому, на наш погляд, одним з основних практичних завдань керівництва вищого навчального закладу є забезпечення умов, які унеможлиблю-

ють виникнення в навчально-виховному процесі будь-яких проявів ознак корупції, та формування нетерпимого ставлення до правопорушень та намагання протидіяти їм.

Одним з безпосередніх суб'єктів профілактики проявів корупції в ВНЗ, від якого залежить ефективність навчально-виховного процесу без сумніву є педагогічні та науково-педагогічні працівники. Науково-педагогічні та педагогічні працівники (викладачі) є безпосередніми учасниками ствердження особистості студента – майбутнього фахівця, професіонала й громадянина. Як зазначав А.В. Луначарський: «Якщо золотих справ майстер зіпсує золото, золото можна перелити. Якщо псуються дорогоцінні каміння, вони йдуть на брак, але ж самий великий брильянт не може цінитися в наших очах дорожче, ніж народжена людина. Пошкодження людини є величезний злочин, або величезна без вини вина [8, с. 24]. Сучасній вищій школі потрібні викладачі які розуміють що вони є представниками науково-історичного досвіду, носіями загальнолюдської культури та цінностей, завдяки якому здійснюється процес передачі культурних цінностей від одного покоління до іншого. Загальновідомо що найефективнішим методом виховання є особистий приклад. Ще Сенека стверджував: «Важко привести до добра нотаціями, легко – прикладом. Тому викладачем в ВНЗ повинна бути найдостойніша особистість яка зможе особистим прикладом бути суб'єктом профілактики корупційних діянь та сформувати світоглядні та громадські якості майбутнього фахівця - патріота своєї батьківщини.

В умовах посилення в суспільстві ролі економічних факторів на розвиток особистості, на тлі правового невігластва існує необхідність посилення духовних, моральних, правових та загальнокультурних напрямів розвитку особистості. Для реалізації яких в

вищих навчальних закладах особливу роль відіграє інститут куратора. Куратор в перекладі з латинського *curator* означає опікун – тобто особа, якій доручено спостерігати за ходом якоїсь роботи [10, с. 273]. Доцільна і вміло організована цілеспрямована робота куратора має величезні можливості в засвоєнні та прийнятті правових норм, та цінностей, формуванні правомірної поведінки та профілактиці проявів корупції в навчальному закладу. Зокрема, куратор має можливості: постійного співробітництва з органами студентського самоврядування; залучати правоохоронні органи та громадські організації до правових виховної роботи; здійснення систематичної діагностики наявності та рівня проявів ознак корупції серед осіб, що навчаються; внесення пропозицій та рекомендацій до керівних органів навчального закладу по роботі щодо попередження в навчально-виховному процесі порушення правових норм та проявів корупції тощо.

Студентство є одна з головних учасників навчально-виховного процесу і є особливим суб'єктом, яке повинно відігравати ключове місце у забезпеченні соціального контролю за діяльністю вищого навчального закладу. Зокрема, у відповідності до Закону України «Про вищу освіту» в вищому навчальному закладі діють органи студентського самоврядування. Основною метою діяльності студентського самоврядування є забезпечення захисту прав та інтересів осіб, які навчаються в ВНЗ та їх участь в управлінні ВНЗ. Так, у відповідності до Закону не менш 10% складу Вченої ради ВНЗ, та не менш 10% складу Вченої ради факультету повинні складати виборні представники з числа осіб, що навчаються у закладі. Також, стаття 38 Закону України «Про вищу освіту» зазначає, що тільки погодженням з органом студентського самоврядування у вищому навчальному закладі приймається рішення

про: відрахування осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, та їх поновлення на навчання; переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за державним замовленням, на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб; переведення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб, на навчання за державним замовленням; призначення заступника декана, проректора, які відповідають за роботу із студентами; поселення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі в гуртожиток і виселення з гуртожитку; затвердження рішень з питань студентських містечок та гуртожитків щодо проживання осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі тощо.

Так, в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова на засіданнях ректорату та вчених радах, мінімум двічі на рік перед початком семестрових контролів (сесій), слухається питання щодо роботи підрозділів з профілактики корупційних діянь в навчально-виховному процесі університету. Як мінімум один, раз на рік на засіданнях зборів (конференцій) трудового колективу всіх рівнів розглядається тема: «Одеський національний університет - територія вільна від хабарництва та корупції», на яких вільно можуть висловитися кожний охочий. В кожному підрозділі університету існують: скриньки довіри, які за участю представників студентського самоврядування постійно

оновлюються; телефони довіри та електронна пошта з питань проявів ознак корупції в навчально-виховному процесі тощо. За участі Ради студентського самоврядування університету щорічно проводяться анонімні анкетування осіб, які навчаються в університеті щодо наявності фактів проявів корупції в навчально-виховному процесі. Розроблені методичні рекомендації для кураторів щодо проведення кураторських годин з профілактики корупційних діянь, зокрема питання щодо юридичної відповідальності учасників навчально-виховного процесу за скоєння корупційних правопорушень тощо.

В той же час, не зважаючи на різноманітність профілактичних заходів потрібно констатувати що проблема корупційних проявів в навчально-виховному процесі зовсім і назавжди не зникає. Треба зазначити, що корупції є складна проблема, яка включає в себе багато аспектів та передумов, вплив яких потребує вивчення та аналізу. Висновки яких є необхідними для усунення передумов виникнення корупційних проявів в вищому навчальному закладі та побудови ефективної та правомірної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу. Подальшого дослідження також потребує вивчення ролі та змісту роботи кожного з суб'єктів профілактики корупції в вищому навчальному закладі Також існує необхідність в дослідженні закордонного досвіду діяльності суб'єктів профілактики проявів ознак корупції в навчально-виховному процесі ВУЗа тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дрьомін В.М. Злочинність як соціальна практика: інституціональна теорія криміналізації суспільства: Монографія / В. М. Дрьомін. - О.: Юридична література, 2009. - 616 с.
2. Еникеев М.И. Общая, социальная и юридическая психология: Учебник для вузов / М. И. Еникеев. - СПб.: Питер, 2003. - 752 с.

3. *Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
4. *Закон України “Про засади запобігання і протидії корупції”. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо відповідальності за корупційні правопорушення». Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення організаційно-правових основ боротьби із злочинністю та корупцією»: чинне законодавство станом на 1 липня 2011 року: (відповідає офіц.. текстів) – К.: Алерта ; ЦУЛ, 2011. – 48 с.*
5. *Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159с.*
6. *Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов Изд. второе, доп., испр. и перераб / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.*
7. *Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / укладачі В. С. Яременко, О. М. Епіпушко. – К. : Аконт, 2008.*
8. *Мижеригов В. А. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Мижеригов, М.Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.*
9. *Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: Соврем. Слово, 2005. – 720 с.*
10. *Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.*
11. *Словник інішомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.*
12. *Черданцев А.Ф. Теория государства и права: Учебник для вузов / А. Ф. Черданцев. – М.: Юрайт-М, 2001. – 432 с.*

САПРЫГИНА Н.В.,

кандидат филологических наук.
доцент кафедры социальной
и практической психологии,
Одесский национальный
университет
имени И.И.Мечникова,
г. Одесса

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ПОНИМАНИЯ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В КОММУНИКАЦИИ

Цель статьи – охарактеризовать трактовки феномена понимания в различных дисциплинах, а также в различных отраслях психологии; выявить, что в этих трактовках является перспективным для изучения понимания в коммуникации.

Актуальность изучения феномена понимания обусловлена распространением процессов коммуникации в обществе и ростом количества исследований с проблематикой коммуникации.

Проблема понимания является общепсихологической и междисциплинарной. Понимание есть психологический феномен, поэтому его изучение целесообразно сосредоточить в сфере психологического знания. Однако представляется важным интегрировать психологическое знание о феномене понимания с общепсихологическим и филологическим. Последние могут существенно обогатить представление об изучаемом феномене.

Принято считать, что понимание связано с познанием, но вторично по отношению к нему, так как не создаёт новых знаний. В зависимости

от того, в сфере каких дисциплин рассматривается проблема, ответ на вопрос, что такое понимание, оказывается различным. Так, в психологии это понимание субъекта, его познавательных процессов, эмоций, понимание личности, её мотивации, целей, ценностей; понимание взаимодействия индивида и группы с социумом, коммуникации, творчества и др. В других дисциплинах объектами понимания могут быть события и их причины (история), взаимодействие элементов (физика, химия), язык и тексты (филология). Если объект понимания отделён от человека (например, взаимодействия вещества и его частиц), он может быть вовлечён в психологию косвенно, через процесс познания человеком этого взаимодействия. Если объект понимания связан с человеческим фактором (исторические события, порождение текстов и др.), он может получить объяснение через познание связанных с ним психологических феноменов и процессов.

В метанаучном познании выделяют понимание целей исследования, понимание результатов эксперимента и т.п.

Механизмами понимания научных

© Сапрыгина Н.В., 2012

знаний и эмпирических данных являются логические рассуждения, анализ и синтез.

В технических специальностях понимание задачи рассматривают как понимание проблемы, которую нужно решить, и понимание решения задачи – хода рассуждений, приводящих к решению [16].

Критерий истинности понимания – практика, то есть получение правильных результатов на основании правильных действий. Подтверждение истинности происходит путём возникновения обратной связи с познаваемыми объектами.

До сих пор непревзойдённим по охвату проблемы является теоретическое изложение психологической проблемы понимания в психологии, которое сделал украинский психолог Г.С.Костюк. «Сущность процесса понимания заключается в познании субъективно новых для него объектов» [12: 370]. «Вследствие аналитико-синтетического раскрытия существенных свойств объекта, его связей с другими, уже понятыми объектами, он становится понятным для субъекта» [12: 370]. Г.С.Костюк осуществил разностороннюю характеристику понимания как психологического явления. Учёный отводил место пониманию в группе познавательных процессов, полагая, что процессы понимания – это процессы мышления. В то же время понимание есть процесс решения задач, которые ставит перед собой субъект, имея цель понять что-либо. Как правило, субъект, наряду с этой целью, имеет и другие цели относительно объекта, связанные с решением иных задач.

При понимании текста происходит постижение его содержания. Понимание возникает в результате интереса к объекту, при осознании противоречия между сложившимися знаниями и чем-либо новым, при потребности в общении. Положительные эмоции в результате понимания связаны с поиском истины.

Важнейшая характеристика понимания, – это положение Г.С.Костюка о том, что понимание есть «установление связей» [13 :212]. Новые связи возникают между прежними знаниями индивида и знаниями о новом объекте либо при углублении прежних представлений и знаний.

Г.С.Костюк охарактеризовал понимание как 1) способность, 2) процесс, 3)_состояние, 4) результат; выделив особенности понимания: целенаправленность, мотивированность, активность, продуктивность (то есть творческую), опосредствованность, участие воли, связь с личностными характеристиками субъекта. Важно подчеркнуть появление чувственных образов, ассоциаций, которые «представляют собой отражение пространственной и временной связи определённых явлений объективной действительности»; их нужно строить, а при неправильном понимании – разрушать [13 :209]. В понимании любого явления участвуют детерминанты, обязательные для произведения искусства и художественного текста: образы и ассоциации; понимание включает в себя эмоции субъекта и его личный опыт.

Здесь можно найти сближение понимания с творческим мышлением, как его охарактеризовал украинский психолог В.А.Роменец: «В основе творчества лежит механизм сопоставления двух событий – принципиальное сближение отдалённых и такое же размежевание близких» [25: 178]. Это механизм обнаружения связей. Тот же принцип функционирует и в метафоре.

Как видим, понимание является творческим процессом, а его разностороннее описание приводит к выводу, что произведение искусства является идеальным объектом, в постижении которого можно обнаружить универсальные детерминанты понимания.

Понимание, согласно Г.С.Костюку, есть предпосылка для запоминания. В понимании присутствует систем-

ность. Важнейшую роль в понимании играет язык, его категории значения, понятия, а также речь. «Внутренняя речь – орудие понимания» [13: 216]. Понимание, как и речь, может быть свёрнутым, поверхностным, но при целенаправленных устремлениях становится глубоким – обогащает и систематизирует знания индивида. Понимание связано с языковым мышлением. «Процесс понимания приобретает ярко выраженный дискурсивный характер» [13: 223]. Пересказ, объяснение проблемы способствуют не только её пониманию другими, но и углублению понимания самим субъектом.

В последних положениях содержится предпосылка взаимосвязи между пониманием и возможностью изложить проблему в координатах собеседника, попыткой встать на другую точку зрения. Однако в работах Г.С.Костюка эта идея не раскрыта.

В работах В.В.Знакова [7; 8] продолжено развитие теоретических идей Г.С.Костюка. Понимание, по В.В.Знакову, – часть процесса усвоения знаний. В понимании формируется смысл деятельности. В понимании происходит «формирование операционального смысла новых свойств объекта» (В.В.Знаков [8: 26]). Понимание идеи текста заключается в выводе, который возникает при сопоставлении фактов текста и знаний, установок, мнений.

В.В.Знаков [8] дополняет Г.С.Костюка в том, что психологическая проблема понимания включает в себя и понимание другого субъекта.

Итак, при понимании сообщения необходимо выделить понимание собственно текста и понимание индивида-коммуниканта.

Задача понять другого толкуется как познание другого через восприятие другого. Механизмами понимания являются идентификация и рефлексия, а способом взаимопонимания является уподобление себя другому, стремление поставить себя на его

место (Г.М.Андреева [1]). Этот же способ понимания – представит себя на месте другого – подсказывается и обыденным сознанием.

Идентификацию понимают как отождествление себя с другим (Г.М.Андреева [1]). Идентификация выражается в усвоении поведения другого путём научения (А.Бандура [31]), воспроизведении поведения другого в символических эквивалентах (Р.Л. Кричевский [14]), в сопереживании, в отражении эмоционального состояния другого, то есть в эмпатии (Н.Н.Обозов [22]).

В.В.Столин [27] уделял особое внимание идентификации, возникающей в переживании субъектом сходства ситуации, в которой оказывается объект, со своей. Субъект может осознать мотивы значимого другого, предсказать его поведение и таким образом приблизиться к его пониманию.

Рефлексию принято трактовать как стремление на сознательном уровне понять внутренний мир другого (И.С.Кон [11]), реконструировать его путём размышления, используя логику, а также представить себе, как этот другой увидит внутренний мир наблюдателя.

Близким к идентификации механизмом, способствующим пониманию, исследователи считают эмпатию. При эмпатии человек принимает в расчёт эмоции и чувства другого, эмоционально откликаясь на них. К.Роджерс [23] разработал принципы эмпатического слушания – вчувствования, представления себя на месте собеседника, при котором, однако, слушающий обладает возможностью принимать решения по-своему.

Механизмами, препятствующими пониманию, считают стереотипизацию и проекцию. Термин «социальный стереотип» ввел политический психолог У.Липманн [20] по аналогии с типологическим термином «стереотип» – красочная печать. При стереотипизации субъект ищет для поведения другого стандартные объяснения. Термин

«проекция» ввёл З.Фрейд [29]. При проекции субъект, ставя себя на место другого, приписывает ему некоторые свои черты, которых у того нет, и отсюда делает неверные выводы. Получается, что проекция есть обнаружение сходства незначимых признаков и ненахождение значимых различий.

На понимание другого влияет представление субъекта о нём. Г.Гибш и М.Форверг [4] полагали, что коммуниканты общаются не друг с другом, а со своими представлениями об образах другого. Проблема понимания человека человеком в общении ведёт за собой построение коммуникантами информационных моделей личности другого.

Говоря о понимании в межличностном восприятии, нельзя обойти теорию «вчувствования» психолога и эстетика Т.Липпса [19]. Согласно этой теории, субъект проецирует свое эмоциональное состояние на воспринимаемый объект. Существует повседневное вчувствование, при котором человек стремится к пониманию воспринимаемых людей, к узнаванию их эмоций и внутреннего состояния по выражениям лиц, и эстетическое вчувствование.

В дисциплинах, изучающих информационные объекты, в частности, в филологии, пониманием считается возможность извлечения информации, заложенной в структуре сообщения. Предпосылкой понимания текстов является возможность реципиента сопоставить элементы информационной структуры сообщения – знаки – с некоей реальностью. В качестве информационной единицы языковой знак (слово) должен содержать одну и ту же информацию как для продуцента сообщения, так и для реципиента. Понимание как извлечение содержания из знака основано на договорённости о значениях слов, которая достигается изучением языка.

В филологии также плодотворна концепция понимания как интерпретации. Интерпретации подвергаются

тексты заведомо сложные – философские, художественные. Учитывается возможность анализа самой интерпретации её продуцентом. Интерпретатор сам делает выводы, что в его истолковании является точным, что – вариативным, что остаётся вне сферы интерпретации.

Интерпретация – заведомо неединственное толкование текста; предполагается, что возможны и другие интерпретации. Множественность интерпретаций есть явление, производное от особенностей произведения искусства (Ю.Б.Борев [3:767]). В текстах нехудожественных, нефилософских многозначности интерпретации не должно быть, а если она возникает, то это ошибка продуцента текста.

Анализируя различные концепции понимания в филологических дисциплинах, философ В.К.Нишанов [15] разделил эти концепции на герменевтические и антигерменевтические. Традиция понимания текста как интерпретации идёт от философской дисциплины герменевтики.

Герменевтика родилась из мистических учений о толковании священных текстов. В её основе лежит предположение, что в этих текстах есть элемент недосказанного и непостижимого. Предположение об элементе непознаваемого сохраняется и в современных герменевтических концепциях. Был период, когда герменевтику в СССР объявили лженаукой. Несмотря на это, В.К.Нишанов полагал, что философские и психологические концепции советской науки близки к герменевтике.

Основоположником филологической герменевтики принято считать Ф.Шлейермахера (F.Schleiermacher [33]), положившего начало принципам интерпретации художественных текстов. Согласно Ф.Шлейермахеру, существуют два объекта понимания: язык и мысль. Интерпретация произведения есть диалог интерпретатора с автором. В этом диалоге читатель интерпретирует текст, опираясь на воо-

бражение и перевоплощение в героя.

Учеником Ф.Шлейермахера был В.Дильтей [6], основоположник психологической герменевтики. В.Дильтей обосновал необходимость того, чтобы понимание было предметом изучения в психологии, стремился создать новую отрасль её – понимающую психологию.

В.Дильтей выдвинул ряд важных положений о понимании текстов. В понимании возникает проблема «герменевтического круга»: для понимания целого сообщения необходимо понимание частей, а для понимания частей необходимо понимание целого. Понимание возникает внезапно, под действием интуиции, но для этого необходимо многократное восприятие текста.

Понимание опирается на субъективный опыт личности. Чтобы понять автора текста, следует произвести психологическую реконструкцию личности и духовного мира автора посредством его произведений. Близость смысловых позиций автора и читателя обуславливает лучшее понимание.

Современная герменевтика разделяется на филологическую (её объект – художественный текст) и психологическую (её объекты – мысли, переживания, рефлексия, его внутренний мир, жизненный опыт) - см. Н.В.Чепелева [30].

Художественная герменевтика вырабатывает свои методы интерпретации, что делает эту дисциплину научной. Признавая множественность смыслов художественного текста, герменевтика полагает, что понимание должно опираться на инвариантную программу, заложенную в тексте.

Дисциплина экзегетика, ведущая свою традицию от эллинистической культуры, также является учением о толковании текстов. Но в отличие от герменевтики, экзегетика рассматривает тексты светские. Задачей экзегетики было создавать комментарии текстов путём толкования значе-

ний слов. Экзегетика исходила из того, что в тексте нет элементов, не поддающихся истолкованию, - истолковано может быть всё.

От экзегетики ведёт происхождение представление о понимании как о декодировании, которое ввёл в филологию основоположник психолингвистики Ч.Осгуд (С.Е.Osgood [32]). Продуцент, желая передать некое сообщение, кодирует его в знаках и создаёт текст. Реципиент декодирует сообщение, то есть выделяет содержание из знаков. При этом под содержанием сообщения понимается описание некоей реальности, подразумеваемой продуцентом. Непонимание является следствием незнания элементов кода – значений, и может быть преодолено, если реципиент узнает значения (семантику) неизвестных ему слов.

Критериями понимания сообщений могут быть: выполнение подразумеваемого практического действия, объяснение – создание аналогичного сообщения содержания в других знаковых носителях (А.А.Леонтьев [16]), задавание вопросов реципиентом самому себе и ответы на них (Л.П.Доблаев [6]).

Трудность выделения критериев понимания в коммуникации связана с необходимостью характеризовать действия, выходящие за рамки коммуникативного акта.

При понимании сообщения реципиент постигает не только его содержание, но и его смысл. Герменевтика стремилась к постижению смысла, экзегетика – к постижению содержания.

Проблема смысла сообщения по-разному рассматривается в филологии и в психологии. В филологии смыслом текста считают: 1) значение в ситуации, 2) краткое содержание, которое можно изложить метатекстом, 3) совокупность целей сообщения, 4) интенции (намерения) говорящего, 5) обобщённое содержание; 6) мораль или тенденцию произведения.

В психологии смысл понимается

как смысл сообщения (в психолингвистике), смысл деятельности или её элементов (Д.А.Леонтьев [18]), смысл взаимодействия, а также смысл жизненного пути (В.Франкл [28]). Жизненный путь можно описать как сценарий (Э.Берн [2]) или как текст и сравнить его с художественным текстом (М.В.Розин [24]; Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Е.А.Тихонова [10]). Анализ проблемы смысла в психологии и обзор связанных с нею теорий в зарубежной психологии представил Д.А.Леонтьев [18].

С.Л.Рубинштейн [26] в единице деятельности – действии субъекта выделял цели, мотивы, предметный результат действия. Отсюда составляющие смысла – мотив, цель, предметный результат, ситуация. А.Н.Леонтьев [17] описывал личностный смысл как отношение мотива к цели. Мотив понимается как предмет или явление материального мира, к которому стремится индивид. Эту точку зрения подвергали критике (Е.П.Ильин [9]), отмечая, что понимание мотива здесь приближается к понятию цели, значимой для индивида.

Коммуникацию считают процессом трансляции смыслов. А.А.Леонтьев [16] полагал, что смысл деятельности можно передать как смысл текста об этой деятельности. Похожую точку зрения утверждал филолог Ю.М.Лотман [21], полагая, что поступок можно описать и объяснить как некий текст о поступке. Более глубоко понятие смысла развил Д.А.Леонтьев, углубив концепцию личностного смысла. Смысл – «отношение между субъектом и объектом

или явлением действительности, которое ... выделяет этот объект (явление) в субъективном образе мира и воспринимается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту» [18: 305-306]. Здесь мы видим информационную трактовку понятия «смысл», которая применима к объяснению смысла текста.

В.К.Нишанов [15] обращал внимание на то, что существуют концепции, в которых понимание объясняется возможностью создать модель познаваемого объекта. Модель является описанием динамических характеристик изучаемого объекта, представлением познанных связей между элементами структуры объекта, способом обнаружения закономерностей. Такие модели существуют в межличностном познании (социальной перцепции) и в психолингвистике. Концепция понимания как создания модели антигерменевтична.

Таким образом, понимание является междисциплинарной проблемой, тесно связанной с познанием. Понимание есть процесс мышления и одновременно творческий процесс. Исследуя понимание в коммуникации, целесообразно выделить понимание сообщения и понимание индивидокоммуниканта. В понимании сообщения необходимо выделить понимание содержания и понимание смысла (целей) сообщения. Плодотворными являются концепции понимания сообщения как его интерпретации, как обнаружения внутренних связей в нём и построения моделей сообщения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. *Общение и организация совместной деятельности* / Г.М.Андреева, Я.Яноушек, А.И. Донцов и др.; Под ред. Г.М. Андреевой. Я.Яноушека. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. – 301, [1] с.
2. Берн Э. *Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы*: Пер. с англ. / Э.Берн; Общ. ред. М.С. Мацковского; [Послел. Л.Г.Ионина, М.С. Мацковского]. – СПб.: Лениздат, 1992. – 399 с.

3. Бореv Ю.Б. Эстетика: [отношение к действительности, творчество, произведения, природа и виды искусства, художественный процесс, обращение с искусством] / Ю.Б.Бореv. - Москва: "Русь"- "Олимп", 2005.- 829 с.
4. Гибш Г. Введение в марксистскую социальную психологию: Пер. с нем./ Г.Гибш, М.Форберг. - М.: Прогресс, 1972.-296 с.
5. Дильтей В. Описательная психология / В.Дильтей [Пер. с нем. Предисл. В. Экземпларского]. - 2-е изд. - СПб.: Алетейя: Кренов, 1996. -153 с.
6. Добраев Л.П. Психологические основы работы над книгой/ Л.П.Добраев.- М.: Книга, 1986. - 72 с.
7. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. - М.: Изд-во Ин-т практической психологии РАН. - 2007. - 479 с.
8. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления / В.В.Знаков // Вопросы психологии.-1991. - № 1-2.- с.18 - 26.
9. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009. - 576 с. - (Серия «Мастера психологии»).
10. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Проективная диагностика в сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е.А. Тихонова. - СПб.: Речь, 2005. - 202 с
11. Кон И.Я. Открытие «Я» / И.Я.Кон. - М.: Политиздат, 1978.-367 с.- (Над чем работают, о чем спорят философы).
12. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления / Г.С.Костюк // Психологическая наука в СССР: Сб. ст. Т.1 / АПН СССР. Ин-т психологии; Ред. кол.: Б.Г.Ананьев и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1959.- с.357 - 440.
13. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С.Костюк //Избранные психологические труды/ Г.С.Костюк; Под ред. Л.Н. Прокопиенко; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1988. - с. 195 - 228.
14. Кричевский Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 205 с.
15. Коммуникативная и когнитивная природа понимания / [В.К. Нишианов]. - М.: ИНИОН, 1989. - 47 с. - (Серия «Актуальные проблемы прикладного языкознания» / АН СССР, ИНИОН).
16. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. - М.: КомКнига, 2007. - 216 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
18. Леонтьев Д.А. Три грани смысла / Д.А.Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева/ [А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Н.Б. Березанская и др.]; Под ред. А.Е.Войскунского и др. - М.: Смысл, 1999. - с.299-331. - (Фундаментальная психология).
19. Липс Т. Эстетика / Т.Липс // Философия в систематическом изложении / В. Дильтей, А.Риль, В.Оствальд и др.; Пер с 2-го нем. изд. И.В.Постмана, И.В.Минцкого.- СПб.: Типогр. тов-ва «Обществ. Польза», 1909.- 435 с.
20. Липпманн У. Общественное мнение / У.Липпманн / Пер. с англ. Т.В.Барчунева / Под ред. К.А. Левинсон, Н.В. Петренко. - М.: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004.
21. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек - текст - семиосфера - история / Ю.М. Лотман; Тартус. ун-т. - М.: Яз. рус. культуры, 1999. - XIV,[2], 447с. - (Язык. Семиотика. Культура).

22. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н.Обозов. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1979. – 151 с.
23. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс; Общ. ред. и предисл. д. психол. н. Е.И. Исениной. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1998. – 479 с.
24. Розин М.В. Психология судьбы: программирование или творчество? / М.В.Розин // Вопросы психологии.-1992.- № 1-2. – с. 98- 105.
25. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А.Роменець – К.: Вища школа, 1971. – 245 с.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С.Л.Рубинштейн. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 321 с.
27. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
28. Франкл В. -Э. Человек в поисках смысла: [Сборник]: Пер. с англ. и нем. / В.-Э. Франкл; Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; Вступ. ст. Д.А.Леонтьева [с. 5-21]. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
29. Фрейд З. Тотем и табу. – СПб.: «Азбука-классика», 2006. – 256 с.
30. Чепелева Н.В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н.В.Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За ред. В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – с. 280 - 302.
31. Bandura A. Social learning theory of identificatory processes // Handbook of socialization theory and research. Chicago,1969. P. 213-262.
32. Osgood C.E. Language, meaning, and culture. Ed. By C.E.Osgood, O.C.S. Tzeng. New York : Praeger, 1990. - xiii, 402 p.
33. Schleiermacher F. Hermeneutics and criticism and other writings. 1998. 548 p.

СКРИПНИК І.М.,
СОРОКІНА С.І.,
ШЕВЧЕНКО Т.І.,
КУДРЯ І.П.,
ШАПОШНИК О.А.

Вищий державний навчальний
заклад України «Українська
медична стоматологічна
академія»,
м. Полтава

КЕЙС-МЕТОД ЯК ПРИКЛАД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ КЛІНІЧНИМ ДИСЦИПЛІНАМ

Формування у студентів медичних спеціальностей клінічного мислення – головне завдання вищої медичної школи. Розвитку креативного клінічного мислення сприяє впровадження інтерактивних методів навчання, прикладом яких є кейс-технології.

Ключові слова: case-study, інтерактивні методи навчання, клінічне мислення.

Формирование у студентов медицинских специальностей клинического мышления – главная задача высшей медицинской школы. Развитие креативного клинического мышления способствует внедрению интерактивных методов обучения, примером которых являются кейс-технологии.

The forming of clinical thinking in students is the main task of high medical establishment. The developing of creative clinical thinking is inseparably linked with interactive study methods, such as case-technologies.

Key words: case-study, interactive study methods, clinical thinking.

Використання кредитно-модульної системи навчання в освітній діяльності медичних вузів сприяє підвищенню якості підготовки лікаря, дає можливість викладачам краще керувати пізнавальною діяльністю студентів у процесі навчання, а студентам працювати більш самостійно за необхідності отримуючи консультативну допомогу викладачів, самим засвоювати матеріал при роботі з рекомендованою основною та додатковою літературою. Модульний підхід направлений на досягнення необхідної професійної компетентності шляхом самостійної діяльності та перехід від пасивних форм навчання до активних.

Найважливішим завданням сучасної медичної освіти є формування та розвиток клінічного мислення у майбутнього лікаря, що дозволить йому зайняти активну пізнавальну позицію, генерувати ідеї, здійснювати вибір рішень. Формування у студентів медичних спеціальностей клінічного мислення є головним завданням вищої медичної школи. Клінічне мислення формується як здатність студента-медика виділяти головне, узагальнювати, визначати розбіжності, синтезувати інформацію, яку він отримав самостійно проводячи обстеження хворого, призначаючи план додаткового обстеження, аналізуючи результати з метою швидкого та точного встановлення діагнозу, призначення адекватного лікування, що відповідає би формуляру системи, прийнятій у Європі [7].

На вибір використання різних навчальних технологій в медичній освіті впливають особливості самої медичної спеціальності, в якій, безумовно, яскраво виражені, як теоретична, так і практична складові. Серед найбільш частих заперечень про доцільність використання різних навчальних технологій в медичній освіті потрібно виділити тезу про те, що ніде більше, як біля ліжка хворого не

можна визначити чи володіє лікар необхідними знаннями, вміннями та навичками. Однак далеко не завжди, і не кожен приклад можна розглянути безпосередньо «на хворому». Зокрема, це може бути пов'язано просто з відсутністю тематичних хворих під час вивчення певної тематики. У той же час існують активні технології і методи навчання, що дозволяють досити ефективно навчати фахівців. Тому, не применшуючи важливості методу клінічних розборів, ми вважаємо не менш значущим використання інших активних методів [6].

Застосування інноваційних технологій на кафедрі внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія» стало необхідною умовою подальшого успішного впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес. Удосконалення процесу навчання в останні роки відбулося за допомогою сучасних засобів технології креативного мислення: застосування техніки системного (Bartlett G.) [7, 9], латерального мислення (de Bono E.) [4, 7], теорії вирішення винахідницьких задач (Альтшуллер Г.) [3, 4], системних взаємодій (O'Connort, McDermott I. et al), нейролінгвістичного програмування [4, 7].

Технології проблемно-модульного та модульно-рейтингового навчання, організації самостійної роботи студентів, інформаційні та комп'ютерні, тестові технології навчання і контролю рівня, знань, умінь та навичок студентів використовуються як педагогічні інновації у навчанні студентів-медиків.

Прикладом таких інноваційних технологій можна вважати кейс-метод, суть якого полягає в тому, що студентам пропонують реальну клінічну ситуацію, опис якої одночасно відображає не лише будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти для осмислення конкретного

завдання. При цьому сама проблема не має однозначних рішень [6, 8].

Впродовж останнього навчального року викладачі кафедри внутрішньої медицини №1 ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія» опанували і активно застосовують методики кейс-технологій як під час щоденних практичних занять зі студентами 4 та 6 курсів медичного факультету, зокрема при проведенні клінічних та клініко-патологоанатомічних конференцій, так і у період виробничої лікарської практики.

Метод case-study, або метод конкретної ситуації (від англійського case-випадок, ситуація) - метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, оснований на навчанні шляхом вирішення конкретних задач-ситуацій (вирішення кейсів). Метод конкретних ситуацій (метод case -study) належить до неігрових імітаційних активних методів навчання. Безпосередня мета методу case-study - спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію (case), що виникає у конкретному клінічному випадку, і виробити практичне рішення по діагностиці, плану обстеження, лікування, профілактиці [1, 5, 8].

Метод case-study найбільш широко використовується в навчанні економіки та бізнес-наукам за кордоном. Вперше він був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році; впровадження цього методу в Гарвардської школи бізнесу почалося в 1920 році. Перші добірки кейсів були оприлюднені в 1925 році в Звітах Гарвардського університету про бізнес. В даний час співіснують дві класичні школи case-study: Гарвардська (американська) і Манчестерська (Європейська). В рамках першої школи метою методу є навчання пошуку єдино вірного рішення, друга передбачає багатоваріантність вирішення проблеми. Американські кейси більше за обсягом (20-25 сторінок тексту, плюс 8-10 сторінок ілюстрацій), євро-

пейських кейси в 1,5-2 рази коротші [1, 2, 8].

Що можна вважати ситуацією в медицині? Конкретний клінічний випадок, симптоми захворювання. Але, як відомо, одні й ті ж симптоми у цілому ряді випадків властиві абсолютно різним захворюванням. Тому лікар повинен проаналізувати симптоми, виявити можливі причини їх появи і встановити конкретну, визначити і сформулювати клінічний діагноз. Після цього він з урахуванням результатів усіх додаткових методів дослідження хворого аналізує різні варіанти вирішення проблеми, тобто різні варіанти тактики лікування, обирає оптимальний, складає план профілактичних заходів.

Навчання на основі кейс-методу (case-study) це цілеспрямований процес, побудований на всебічному аналізі представлених ситуацій, обговорення під час відкритих дискусій проблем кейсів та вироблення навичок прийняття рішень. Відмінною особливістю кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі фактів реального клінічного випадку [6, 8].

Спочатку кейс-метод протиставлявся традиційному лекційному методу, і асоціювався насамперед із відкритою дискусією. У ньому передбачається, що викладач керує обговоренням проблеми, представленої в кейсі, а самі кейси можуть бути запропоновані студентам у самих різних видах: друкарському, відео, аудіо, мультимедіа [8].

Кейс-метод дозволяє встановити оптимальне поєднання теоретичного навчання та практичних навичок. Особливістю кейс методу навчання є його освітня відкритість з одного боку, а з іншого, замкнутість і жорсткість в результативності навчання. В організації навчального процесу це пов'язано з тим, що викладач і студент одночасно і відповідальні і вільні у процесі навчання. Викладач відповідальний за збір і відбір навчального

матеріалу (опис типової і нетипової клінічної ситуації) і ефективну організацію його використання.

Студенти несуть відповідальність за підготовку до заняття і ефективне виконання завдань з кейсу, хоча вони вільні в розроблюваних рішеннях і висновках, зроблених в результаті аналізу кейс-ситуації. Студенти можуть обирати помилкові рішення. Хоча, як майбутні, лікарі вони повинні усвідомлювати міру відповідальності за неправильно прийняте рішення в реальному житті.

Перевагами кейс-методу є те, що він дозволяє демонструвати академічну теорію з точки зору реальних клінічних випадків, зацікавити студентів у вивченні конкретної навчальної дисципліни, в контексті інших предметів і явищ, сприяє активному засвоєнню знань і навичок збору, обробки і аналізу медичної інформації.

При викладенні клінічних дисциплін кейсовий метод допомагає:

- застосовувати правильні рішення в умовах невизначеності;
- розробляти алгоритм ведення пацієнтів у клініці;
- оволодівати навичками дослідження конкретних ситуацій;
- розробляти план лікування, реабілітаційних та профілактичних заходів;
- застосовувати отримані теоретичні знання, у тому числі при вивченні інших дисциплін, для вирішення практичних завдань;
- враховувати точки зору інших фахівців на розглянуту проблему при ухваленні остаточного рішення.

При використанні case розвиваються аналітичні, практичні, творчі комунікативні, соціальні навички і самоаналіз.

Кейси можуть використовуватися на різних стадіях навчального процесу: в процесі навчання та в процесі контролю.

Мета навчання за допомогою кейс-методів полягає у формуванні фахівця –

людини, яка правильно оцінює ситуацію, аналізує можливі варіанти вирішення, обирає найбільш оптимальний з них. Для цього йому потрібні знання, володіння певною методологією і досвід. Зазвичай вуз дає студенту знання, меншою мірою – володіння певною методологією, набагато рідше – практичний досвід.

Створення цікавого кейса є непростим завданням. Кейси можуть бути різними. В одних кейсах, студенту пропонується проаналізувати певну клінічну ситуацію, для чого він повинен відповісти на ряд окреслених у завданні питань. Тут може і не ставитись задача прийняття рішення. Студент аналізує наявну інформацію і підтверджує свої теоретичні знання.

Кейс-ситуації можуть бути побудовані інакше. Студент постає перед фактом – є патологія і її прояви. Причина прямо не позначена, студент повинен сам проаналізувати клінічну ситуацію (симптоми), виявити вірогідні причини її виникнення, уявити можливі патогенетичні механізми, обґрунтувати діагноз, визначитись із стратегією ведення пацієнта, обрати оптимальну тактику лікування. Причому вибір повинен бути обґрунтований, з можливими наслідками та ускладненнями. І чим напруженіше, навіть драматичніше ситуація, представлена в кейсі, чим більшою терміновості прийняття рішення вона потребує, тим цікавіший кейс. Така форма кейсу пропонується нами для засвоєння студентами 6 курсу медичного факультету навчального матеріалу з розділу невідкладних станів (Модуль 4).

При створенні кейса ми дотримуємося наступних правил:

1. Складається схема кейса:
 - 1) паспортні дані пацієнта;
 - 2) описується ситуація (скарги, анамнестичні відомості, симптоми, синдроми основної патології).
 - 3) надаються результати додаткових методів обстеження.

2. Визначається методична мета кейса.

Методичною метою кейса може бути підтвердження теоретичних знань, розвиток клінічного креативного мислення та їх поєднання. Але в будь-якому випадку мета повинна бути вагомою, щоб робота над кейсом зацікавила студентів. При вирішенні кейса студент не лише використовує отримані знання, а й виявляє свої особистісні якості, зокрема, вміння працювати в групі, а також демонструє рівень розуміння ситуації. Причому нерідко ситуація, викладена в кейсі, на перший погляд, здається дуже далекою від того, що студент вивчав у теоретичному курсі.

Кейсовий метод допомагає набутти досвіду вирішення практичних ситуацій. Завдання кейс-методів навчання полягає в тому, щоб студент:

- 1) не спрощував ситуацію, а намагався її пояснити;
- 2) умів вичленувати головне;
- 3) навчився приймати правильні відповідальні рішення з урахуванням можливих наслідків, тобто у студента повинен бути вироблений певний стереотип поведінки.

Основне в кейсовій методиці – це правильний вибір (прийняття правильного рішення). Роль викладача істотно відрізняється від традиційної. Він як би передає свої повноваження студентам, його керівна роль зводиться до мінімуму. Уміння вести дискусію, делікатно направляти її, терпляче ставити допоміжні запитання, кидати виклик групі і вести студентів до завершальної фази прийняття рішень – дуже важлива частина діяльності викладача.

Педагог повинен утримуватися від спокуси пропонувати свої варіанти вирішення і оцінювати правильність дій студентів в ході роботи над кейсом. Втручання викладача в роботу

студентів різко обмежено, воно зводиться до регулюючої функції. І лише після спільного обговорення викладач повертається до традиційної ролі і підводить підсумки заняття.

Технологічна діяльність педагога при використанні кейс-методу включає два етапи. Перший етап являє собою складну творчу роботу по створенню кейса і питань для його аналізу. Вона здійснюється за межами аудиторії і складається з науково-дослідної та методичної діяльності.

На другому етапі викладач виступає зі вступним і заключним словом, починає дискусію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок учасників в аналіз ситуації.

Кейсовий метод дозволяє використовувати теоретичні знання і прискорити засвоєння практичного досвіду. Він несе в собі великі можливості і повинен знайти широке застосування.

Звичайно, підготовка до такого заняття досить трудомістка, але це виправдалося: студенти стали мислити нешаблонно, більш відповідально підходити до вирішення різноманітних клінічних завдань, в чому ми пересвідчилися, застосовуючи елементи кейс-технології при викладанні внутрішньої медицини.

Таким чином, кейс-технологія – це інтерактивна технологія для навчання на основі реальних або вигаданих ситуацій, спрямована не тільки на засвоєння знань, але і на формування у студентів нових якостей і умінь. Головне її призначення – розвивати здатність творчо опрацьовувати різні клінічні проблеми і знаходити рішення, навчитися працювати з інформацією.

Кейсовий метод навчання є одним з ефективних засобів розвитку і закріплення знань, на основі яких студент-медик вчиться виробляти та приймати самостійні рішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скрипник І.М., д.мед.н., завідувач кафедри внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України "Українська медична стоматологічна академії", 36011, м. Полтава, вул. Шевченка 23; домашня адреса: 36000, м. Полтава, вул. Сінна 9, кв. 3; тел. (05322) 2-42-45.
2. Сорокіна С.І., к.мед.н., доцент кафедри внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України "Українська медична стоматологічна академії", 36011, м. Полтава, вул. Шевченка 23; домашня адреса: м. Полтава, вул. Петра Юрченка 28, кв. 170; моб. тел. 063-212-09-80;
3. Шевченко Т.І., к.мед.н., доцент кафедри внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України "Українська медична стоматологічна академії", 36011, м. Полтава, вул. Шевченка 23; домашня адреса: 36011, м. Полтава, вул. Леваневського 5, кв.4; тел. (05322) 2-42-45, моб. 067-730-30-24, e-mail: shevchenko67@bk.ru;
4. Кудря І.П., к. мед.н., асистент кафедри внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України "Українська медична стоматологічна академії", 36011, м. Полтава, вул. Шевченка 23; домашня адреса: 36039, м. Полтава, вул. Куйбишева 10, кв.51, тел. (05322) 2-42-45, моб. 066-206-91-61, e-mail: yarduk@mail.ru;
5. Шапошник О.А., к. мед.н., асистент кафедри внутрішньої медицини № 1 ВДНЗ України "Українська медична стоматологічна академії", 36011, м. Полтава, вул. Шевченка 23; домашня адреса: м. Полтава, вул. Грабчака 2 корпус 3, кв.52.; тел. (0532) 67-60-95, моб. 099-305-70-95; e-mail: roto3@rambler.ru.

ТОРІЧНИЙ О.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
начальник науково-дослідного відділу,
Національна академія Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

РЕЗУЛЬТАТИ ДОПРОФЕСІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлено аналіз результатів формування готовності юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах за показниками освітнього, фізичного, психологічного, соціального, духовного компонентів. Автором охарактеризовано методичні заходи, які сприяють підвищенню рівня готовності юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: етапи експериментального дослідження, показники та компоненти готовності юнаків до навчання у військових закладах, методичні заходи підвищення рівня готовності.

В статье представлен анализ результатов формирования готовности юношей к обучению в высших военных учебных заведениях по показателям образовательного, физического, психологического, социального, духовного компонентов. Автором охарактеризованы методические мероприятия, которые способствуют повышению уровня готовности юношей к обучению в высших военных учебных заведениях.

Ключевые слова: этапы экспериментального исследования, показатели и компоненты готовности юношей к обучению в военных заведениях, методические мероприятия по повышению уровня готовности.

The article concerns the analysis of results of formation of readiness of the youth to studying at the higher military educational establishments according to indices of educational, physical, psychological, social and spiritual components. The author characterizes methodical steps stipulating for enhancing the level of readiness of the youth to studying at the higher military educational establishments.

Key words: *stages of experimental research, indices and components of readiness of the youth to studying at the higher military educational establishments, methodical steps for enhancing the level of readiness*

Постановка проблеми. Пропедевтичний етап підготовки юнаків до навчання у ВВНЗ безпосередньо проходить в умовах загальноосвітнього закладу та виступає першою складовою неперервного формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів. Вважаємо, що досягнути належного рівня сформованості професійної компетентності у цілому та військово-спеціальної зокрема, можливе лише за умови організації неперервності освіти. Від реалізації пропедевтичного етапу залежить мотивація вибору юнаками професії офіцера.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає можливість для констатації того факту, що теоретичні та практичні аспекти зазначеного питання знайшли своє відображення у працях В. Бачевського, В. Герасимчука, П. Онищука, Г. П'янківського та ін. Сьогодні активно розробляються морально-політичні (П. Казенко), фізичні (М. Зубалій), військово-прикладні (Л. Чернишова) напрямки підготовки юнаків, що навчаються у середніх освітніх закладах. Початкову військову підготовку у школах та взаємозв'язок її із ВВНЗ досліджували В. Третьяков М. Томчук, В. Шевченко. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень у зазначеній галузі, їх аналіз переконує, що на сьогодні не розроблено методичні аспекти підготовки юнаків, що навчаються у випускних класах до майбутнього здобуття професії офіцера у ВВНЗ.

Мета статті – дослідити стан готовності юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах проаналізувати результати констатувального та формувального етапу експерименту.

Для виявлення рівня освітньої, фізичної, психологічної, соціальної й духовної готовності юнаків до навчання у ВВНЗ та для вироблення практичних рекомендацій щодо вдосконалення методичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, нами проведено дослідження знань, умінь та навичок учнів 10 класів міських та сільських загальноосвітніх шкіл м. Хмельницького та Хмельницького району з навчального предмету «Захист Вітчизни». Обираючи для констатувального обстеження учнів 10-х класів, ми виходили з того, що протягом їхнього подальшого навчання у 11 класі зможемо внести відповідні корективи. Інформацію про рівень готовності юнаків одержано за допомогою: експертної оцінки; усних бесід, анкетування, опитування та аналізу письмових робіт юнаків, що навчалися у школах м. Хмельницького (школи №№ 4; 9; 12; 16); та загальноосвітніх шкіл у селах Хмельницького району (Гнатівська ЗОШ, Гелетинецька ЗОШ, Лісовогриневецька ЗОШ, Райковецька ЗОШ, Ступчинецька ЗОШ). (72 юнака міських і 69 сільських шкіл).

У ході теоретичного аналізу визначено, що готовність юнаків до навчання у ВВНЗ складається із освітнього, фізичного, психологічного, соціаль-

ного, духовного компонентів. Освітній компонент передбачає рівні засвоєння юнаками знань, умінь і навичок, які вони отримали під час вивчення предмету «Захист Вітчизни», що є складовою освітньої галузі «Здоров'я й фізична культура» і входить до інваріантної складової типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 11-річної середньої школи. Нами було проведено обстеження юнаків на предмет визначення чотирьох рівнів засвоєння знань (мінімальний, середній, достатній і високий) та показників (у відсотках) за кожним з шести предметів: обсяг знань з навчального предмету «Захист Вітчизни», усвідомленість знань, дієвість знань, знання з військової історії, знання власних потреб, навчально-пізнавальна активність. Зазначимо, що оцінки 1, 2, 3 – свідчили про мінімальний рівень; 4, 5, 6 – про середній; 7, 8, 9 – про достатній; 10, 11, 12 – про високий.

У процесі дослідження ми констатували, що юнаків із мінімальним рівнем готовності щодо освітнього компоненту у ході експерименту не виявлено. Встановлено, що основний відсоток учнів міських шкіл знаходиться на достатньому рівні готовності, тоді як юнаки сільських шкіл проявили освітню готовність до навчання у ВВНЗ на середньому рівні. Виявлено той факт, що чим вища мотивація до майбутньої професійної діяльності у якості офіцера, тим вищий рівень військово-патріотичного виховання юнаків. У процесі дослідження встановлено низьку поінформованість учнів про Збройні Сили України. Частина опитаних юнаків (23,1%) мають викривлену інформацію про ЗСУ від старших товаришів, котрі проходили строкову військову службу.

Фізичний компонент спрямовує майбутніх абітурієнтів ВВНЗ до самовдосконалення та дає можливість згодом долати важкі фізичні навантаження, що пов'язані із виконанням професійного обов'язку офіцера ЗСУ. Зазначимо, що у якості показників

цього компоненту були обрані: рухливість, спритність, витривалість, терпеливість, фізична сила та фізично-оздоровча активність. Встановлено, що кожен третій юнак має хорошу фізичну підготовку, а тому його можна вважати готовим до фізичного навантаження. Виявлено, що рівень розвитку фізичної сили у юнаків міських шкіл у тричі вищий ніж у їх ровесників з сільської місцевості, тоді як фізично-оздоровча активність, навпаки, у сільських юнаків у чотири рази вища від юнаків, що мешкають у місті. Під час усних бесід юнаки констатували, що свій рівень готовності до навчання у ВВНЗ вони, тісно пов'язують із здоров'ям, усвідомлюючи, що для виконання обов'язків офіцера їм буде вкрай необхідний належний рівень фізичної підготовки.

Показниками готовності психологічного компоненту було обрано: мотивацію, емоційно-вольову стійкість, розсудливість, пам'ять, мужність, цілеспрямованість. У контексті досліджень О. Киричука [2], ми розглядаємо мотивацію як провідний чинник у процесі психологічної готовності. Відрадіним є той факт, що юнаків, які би не хотіли зовсім вивчати військової справи та мали б негативну мотивацію щодо вивчення навчального предмету «Захист Вітчизни» не виявлено. Результати засвідчують низький рівень емоційно-вольової стійкості у юнаків міста. Лише 8,3% міських школярів та 5,8% респондентів, що проживають у сільській місцевості знаходяться на високому рівні за цим показником. У результаті усних бесід було встановлено, що учні не володіють елементарними навичками емоційно-вольової регуляції своєї поведінки та навиками психогігієни.

Зупинимось на аналізі стану сформованості соціального компонента готовності. Зазначимо, що професія офіцера передбачає розвиток таких особистісних якостей як комунікабельність, дружба, взаємовиручка, турбота про підлеглих солдат, дисциплінованість у дотриманні статутних

норм, сміливість і рішучість у виконанні бойових задач в умовах сумісної взаємодії. Встановлено факт існування певних відмінностей у сформованості показників соціальної готовності у юнаків міських й сільських шкіл. Зокрема, юнаки сільських шкіл характеризуються участю у справах колективу, активно допомагають односельцям. Результати усних бесід засвідчують, що міські та сільські учні замислюються над сформованістю такої риси як сміливість та дисциплінованість.

Зупинимось на висвітленні показників сформованості духовного компоненту готовності. Як засвідчили наші спостереження під час констатувального етапу експерименту у юнаків ще не сформовано чітку професійну спрямованість у визначенні свого життєвого шляху. Ці факти негативно впливають на розвиток готовності юнаків до навчання у ВВНЗ та вибір професії офіцера ЗСУ. Нажаль, вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни» не розглядається юнаками у якості ефективного засобу розвитку потенційних можливостей і здатностей, необхідних у майбутній професійній діяльності. Це пов'язано з тим, що у загальноосвітній школі мало приділяється уваги розвитку соціальної та індивідуальної рефлексії. До прикладу, лише 13,9% юнаків міських і 4,4% сільських шкіл, відповідаючи на питання «Хто Я», змогли осмислити соціальний та індивідуальний досвід свого існування. Переважна більшість юнаків мають завищену самооцінку, що не може сприяти саморозвитку особистості, самовдосконаленню фізичних, психічних і соціальних потенційних можливостей.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту можна вважати, що за усіма компонентами готовності до навчання у ВВНЗ юнаки знаходяться на середньому рівні, що відповідає оцінкам 4, 5, 6 за 12-бальною шкалою. Узагальнюючи методичні аспекти та упущення, які на наш погляд допускають учителі ЗОШ

щодо підготовки юнаків до вибору професії офіцера зазначимо, що саме недостатня фізична підготовка найчастіше стає на заваді абітурієнтам, що вступають у ВВНЗ. У ході проведення констатувального етапу експерименту нами було виявлено, що при виборі заходів військово-патріотичного характеру в позаурочний час учителі використовують переважно емпірично-пошукові методи. Встановлено, що при організації військово-патріотичного виховання допускаються серйозні методичні прорахунки: відсутня система позакласної та позашкільної роботи, що передбачає вирішення завдань освітньої, фізичної, психологічної, соціальної та духовної підготовки юнаків; не проводиться моніторинг та діагностика військово-патріотичної активності; акцент у військово-патріотичному вихованні ставиться не на якість, а на кількість проведення заходів; при проведенні виховних заходів відсутня емоційна привабливість; не організовуються екскурсії у ВВНЗ з метою знайомства із організацією навчання курсантів.

Отримані результати констатувального етапу експерименту засвідчують потребу ґрунтовного та виваженого підходу до підготовки юнаків до навчання у ВВНЗ. Цілеспрямований вплив на особистість школярів, задля формування військово-спеціальної компетентності на пропедевтичному етапі досягає позитивного ефекту, коли використовуються такі *методичні заходи*: інформаційне забезпечення та налагодження міжпредметних зв'язків під час формування готовності до навчання у ВВНЗ; організація військово-патріотичного виховання під час вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни»; стимулювання процесів самовдосконалення особистості.

З метою інформаційного забезпечення процесу та запровадження тісних міжпредметних зв'язків з учителями-предметниками м. Хмельницького та Хмельницького району у літку 2006 р., спільно із працівниками управлін-

ня освіти Хмельницької обласної та міської ради були проведені методичні семінари, спрямовані на посилення освітнього, фізичного, психологічного, соціального та духовного компонентів готовності. Учителі навчилися використовувати неординарні приклади, факти, фрагменти художніх та документальних відеофільмів, інші комплекси дидактичних та виховних методичних прийомів і засобів.

З методичної точки зору, ми організовували військово-патріотичне виховання для юнаків за такими напрямками: збереження й зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я юнаків (організація дозвільно-ігрової, фізично-оздоровчої, громадсько-корисної, національно-громадянської; оптимізація уроків фізичного виховання та забезпечення спортивним інвентарем; посилення контролю за здоров'ям юнаків та пропаганда здорового способу життя); створення умов для самоствердження кожного юнака, максимальна реалізація потенційних можливостей школярів у процесі організації військово-патріотичного виховання (оволодіння прийомами емпатії; підбір індивідуальних форм роботи з юнаками). Вважаємо, що військово-патріотичне виховання має стати важливою умовою для самореалізації кожного юнака в період підготовки до вступу у ВВНЗ. Під час організації та проведення формуального експерименту юнакам була запропонована методика «Конструювання самого себе» Д. Скотта.

Задля стимулювання процесів самовдосконалення юнаки експериментальних класів були ознайомлені з основними психологічними якостями та властивостями особистості, які потрібні майбутньому офіцерові. У ході експерименту підкреслювалась роль моральних, вольових якостей, вивчалися методи і способи їх самовдосконалення. На заняттях з навчальних дисциплін «Захист Вітчизни» та фізичного виховання юнаки оволодівали прийомами саморегуляції, релакса-

ції, розвитку важливих вольових якостей. Вплив зазначених методичних прийомів забезпечував формування у юнаків мотиваційної готовності до військово-патріотичної діяльності. Ми ставили перед класними керівниками, задіяними у експерименті, завдання: вдосконалити індивідуальні здібності юнаків щодо готовності до навчання у ВВНЗ; розвивати психологічну, соціальну й духовну сфери особистості юнака; трансформувати виховання у самовиховання; формувати позитивне ставлення до себе та розвивати впевненість у власні сили і формувати позитивну Я-концепцію і уміння самоствердження та самореалізації в колі ровесників та дорослих. До прикладу, з метою стимулювання самопізнання і самооцінки юнаки мали змогу ознайомитися із певними методиками («Шкала самооцінки (за Ч. Спілбергером)», «Чи вмієте ви розв'язувати свої проблеми?»; «Наскільки ви терплячі?», «Визначення темпераменту», «Анкета для з'ясування власних рис особистості»).

Зупинимося на висвітленні дослідної перевірки ефективності пропедевтичного етапу формування готовності юнаків до навчання у ВВНЗ. Насамперед відзначимо, що проведення експерименту підпорядковувалося взаємозв'язку між теоретично обґрунтованими положеннями проблеми та експериментально отриманими даними для перевірки правильності гіпотези дослідження. У процесі дослідження визначено системоутворюючий чинник, що об'єднує усі складові, ним виступає військово-патріотична активність. Формувальний експеримент проводився в загальноосвітніх школах м. Хмельницького та Хмельницького району, загальна методика була поширена у школах Івано-Франківської, Львівської, Рівненської, Тернопільської та Хмельницької областей. У цілому, експериментальним дослідженням було охоплено 1200 юнаків, 65 учителів фізичної культури, історії України та предмету «Захист Вітчизни». Безпо-

середньо формувальний експеримент за участю автора проводився у ти же навчальних закладах що й констатувальний з учнями, що навчалися в 11-х класах. Одержані результати оброблялися статистично. На їх основі проводилося коректування основних положень дослідження. Методика організації дослідної роботи базувалася на логічних, практичних, статистично-математичних методах дослідження. Під час визначення ефективності запропонованих методичних заходів ми використовували такі показники: значення взаємозалежності військово-патріотичної активності від прояву внутрішніх чинників (за Спірменом); рівні соціально-ситуативної тривожності; кореляційний взаємозв'язок між військово-патріотичною активністю та іншими видами активності (навчально-пізнавальною; соціально-комунікативною; художньо-образною; фізично-оздоровчою; громадсько-корисною); рівні військово-патріотичної активності. При визначенні середніх значень показників різних видів активності використовувався t - критерій Стюдента. Математична обробка отриманих даних включала встановлення залежності між різними видами діяльності шляхом визначення коефіцієнта кореляції Пірсона.

На основі методики З.С. Карпенка [1], ми змогли перевірити залежність між особистісним розвитком юнаків та їхньою військово-патріотичною активністю. Встановлений тісний кореляційний взаємозв'язок (на рівні значущості $p < 0,001$) військово-патріотичної активності з іншими видами активності юнаків: навчально-пізнавальною ($R = 0,561$); соціально-комунікативною ($R = 0,556$); художньо-образною ($R = 0,471$); духовно-катарсичною ($R = 0,397$); фізично-оздоровчою ($R = 0,356$); громадсько-корисною ($R = 0,320$). За допомогою експертної оцінки визначені рівні активності юнаків під час експериментального дослідження, на основі соціограмно-го аналізу встановлено неофіційний

статус кожного юнака в системі неформальних взаємостосунків класного колективу. Як засвідчили отримані результати, військово-патріотична активність в системі цінностей юнаків на початку експерименту не користується привабливістю.

У процесі організації та проведення формувального експерименту учнів було поділено на експериментальні та контрольні класи, по 36 юнаків було у контрольному та експериментальному класах міських шкіл; 34 у контрольному та 35 у експериментальному класах сільських ЗОШ. Зазначимо, що військово-патріотична активність учнів контрольних класів формувалася спонтанно без введення додаткових чинників, тоді як в експериментальних класах ми вводили визначені та обґрунтовані методичні заходи (інформаційне забезпечення та налагодження міжпредметних зв'язків під час формування готовності до навчання у ВВНЗ; організація військово-патріотичного виховання під час вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни»; стимулювання процесів самовдосконалення особистості).

Зазначимо, що для учителів, які були задіяні до викладацької роботи в експериментальних класах було організовано науково-методичні семінари, на яких ставилися пріоритети щодо гуманізації позаурочних виховних заходів; оволодіння новими виховними технологіями, що забезпечують індивідуальний підхід до кожного юнака; оновлення методики військово-патріотичного виховання учнів, стимулювання військово-патріотичної активності; формування гуманістичної спрямованості особистості самого педагога.

Отже, усі вище охарактеризовані чинники суттєво вплинули на компоненти готовності юнаків експериментальних класів до навчання у ВВНЗ. Як видно із результатів табл. 1 в усіх експериментальних 11 класах по завершенню дослідження значно зросли показники військово-патріотичної ак-

Таблиця 1

Рівні військово-патріотичної активності юнаків експериментальних та контрольних класів міських та сільських шкіл на початок та кінець формувального експерименту

Етапи дослідження	Класи юнаків		Рівні військово-патріотичної активності							
			мінімальний		середній		достатній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Початок дослідження	С	К	5	14,7	8	23,6	18	52,9	3	8,8
		Е	5	14,3	9	25,7	18	51,4	3	8,6
	М	К	5	13,9	9	25,0	18	50,0	4	11,1
		Е	6	16,7	9	25,0	17	47,2	4	11,1
Кінець дослідження	С	К	4	11,8	5	14,7	20	58,8	5	14,7
		Е	—	0,0	3	8,6	25	71,4	7	20,0
	М	К	2	5,6	6	16,7	23	63,8	5	13,9
		Е	—	0,0	4	11,1	25	69,5	7	19,4

тивності юнаків, порівнюючи із початковим етапом.

На початку формувального етапу дослідження можемо констатувати практично однакові показники військово-патріотичної активності юнаків як експериментальних так і контрольних класів. Однак, у кінці дослідження у юнаків, що навчалися у експериментальних класах, як у міських так і сільських шкіл спостерігаємо суттєве покращення якості вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни», а також підвищення активності у військово-патріотичній діяльності. Зокрема, юнаків, які перебували на високому рівні на початку експерименту було 8,8% та 8,6% (сільські школи), тоді як наприкінці дослідження – активність юнаків експериментальних класів сільських шкіл зросла до 20,0%, а в контрольних лише до 14,7%. Подібну динаміку ми спостерігали і у юнаків, які навчалися у міських школах. Слід зауважити, що на завершальному етапі показники активності в юнаків контрольних груп не зазнали суттєвих змін. Отже, без цілеспрямованої та системної діяльності важко досягнути позитивних результатів щодо підвищення готовності юнаків до навчання у ВВНЗ.

Зазначимо, що використані під час формувального експерименту в експериментальних групах методичні прийоми обумовлювали розвиток у юнаків внутрішньої мотивації до вибору майбутньої професії офіцера. Зокрема нами виявлено, що становленню позитивної мотивації сприяє потреба старшокласників у самопізнанні та самовизначенні своїх потенційних можливостей. У ході формувального експерименту ми змогли сформувати у значної кількості юнаків усвідомлене ставлення до вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни», як профілюючого при обранні у майбутньому професії офіцера. Зазначимо, що юнаки експериментальних класів мали можливість відвідати музей НАДПСУ. Педагоги, що працювали у експериментальних класах використовували активні методи військово-патріотичного виховання з елементами дискусій, ділових ігор, моделювали професійні ситуації. Систематичне підкреслення значущості вивчення навчальної дисципліни «Захист Вітчизни», використання активних форм і методів військово-патріотичного виховання вплинуло на рівень навчально-пізнавальної активності старшокласників експериментальних класів.

У процесі формувального експерименту суттєвих змін зазнав освітній компонент готовності випускників 11-х класів, як сільських так і міських шкіл до навчання у ВВНЗ. Так, якщо на початку експерименту кількість старшокласників, які знаходилися на достатньому й високому рівнях готовності в процесі засвоєння предмету «Захист Вітчизни» 42,8 %, то на кінець вона збільшилася до 76,2%, тоді як у контрольних групах суттєвих змін ми не спостерігали.

Встановлено той факт, що усі юнаки експериментальних класів усвідомлюють соціальну значущість військово-патріотичної активності у зміцненні обороноздатності української держави. Виховні заходи, які проводились для школярів, були спрямовані на здобуття професії офіцера-прикордонника у стінах НАДПСУ. До них відносились комплексні заходи, конкурси «Козацькі забави», вікторини, військово-спортивні змагання, розповіді офіцерів-прикордонників. У експериментальних класах нами впроваджувався диференційований підхід

до розподілу доручень між юнаками, дозувалося фізичне навантаження. З методичної точки зору великий виховний ефект мали такі педагогічні прийоми як колективна похвала, підняття офіційного й неофіційного статусу старшокласників.

Як вагомий чинник ефективності організованої експериментальної діяльності на пропедевтичному етапі формування військово-спеціальної компетентності майбутніх абітурієнтів міста Хмельницького наводимо дані про наміри їх вступу на навчання у ВВНЗ. Отже, до проведення експериментального дослідження збиралися подати документи у ВВНЗ лише 20 юнаків, тоді як студентами першоккурсниками стали – 13 випускників ЗОШ. У рік завершення експериментальну (2006-2007 н.р.) за офіційними даними Управління освіти Хмельницької міської ради студентами ВВНЗ стали 36 юнаків, що навчалися у загальноосвітніх навчальних закладах м. Хмельницького. Відзначимо, що у подальші роки ми спостерігали суттєву динаміку щодо обрання юнаками

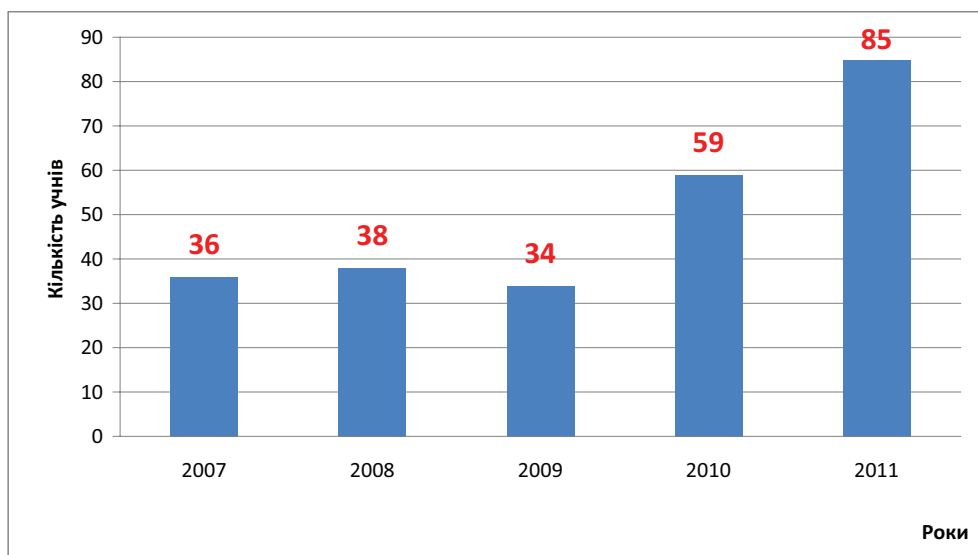


Рис. 1. Розподіл випускників 2007-2011 років середніх загальноосвітніх закладів I- III ст. м. Хмельницького, які вступили у ВВНЗ

професії офіцера, деяке зменшення кількості абітурієнтів у 2009 році пояснюємо загальним зменшенням кількості випускників. Уже у 2010 та 2011 роках кількість курсантів зросло у три рази порівнюючи із початком нашого експериментального дослідження (рис. 1).

Висновок. Результати проведеного нами формувального експерименту дають можливість для констатації суттєвого підвищення престижності

офіцерської професії. Усі розроблені на впровадженні методичні заходи виступають свідченням доцільності цілеспрямованої діяльності щодо підвищення готовності юнаків до навчання у ВВНЗ та характеризують ефективність проведеного нами дослідження щодо доцільності неперервності системи формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів на пропедевтичному етапі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко З.С. *Експресивна психотехніка для дітей*. – К., 1997. – 96 с.
2. Киричук О.В. *Принципи розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу* // *Рідна школа*, жовтень 2000. – С. 3–9.

ФЕРТ О.Г.,
координатор інклюзивного
ресурсного центру канадсько
– українського проекту:
«Інклюзивна освіта для дітей
з особливими потребами в
Україні», м. Львів, аспірант
кафедри загальної та соціальної
педагогіки ЛНУ ім. І.Франка,
методист з інклюзивної освіти
навчально методичного центру
освіти, м. Львова

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬВІВСЬКОГО ІНКЛЮЗИВНОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ, ЯК ІНСТРУМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В РЕГІОНІ НА ОСНОВІ НАПРАЦЮВАНЬ КАНАДСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО ПРОЕКТУ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ДОСЯГНЕНЬ ТА ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ

В статті висвітлюється практичні питання, досягнення та проблеми формування інклюзивної освітньої політики в львівському регіоні, наводяться статистичні данні та аналіз існуючих, а також недостатніх послуг для дітей з особливими потребами в регіоні. Наводяться результати дослідження: «Вплив просвітницької діяльності в середовищі педагогів на диференціацію навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах та формування інклюзивної освітньої політики у львівському регіоні»

© Ферт О.Г., 2012

Ключові слова: інклюзивна освітня політика, інтегрована послуга, інклюзивний ресурсний центр

В статье освещаются практические вопросы, достижения и проблемы формирования инклюзивной образовательной политики во львовском регионе, подаются статистические данные и анализ существующих и недостаточных услуг для детей с особыми потребностями в регионе. Приводятся результаты исследования «Влияние просветительской деятельности в среде педагогов на дифференциацию обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях и формирование инклюзивной образовательной политики во Львовском регионе».

Ключевые слова: инклюзивная образовательная политика, интегрированная услуга, инклюзивный ресурсный центр.

In the article we say about practical issues, achievements and problems of forming inclusive educational policy in Lviv region. Data and analysis of services and gaps in them for children with special needs are given. Also you can get acquainted with results of the research "Influence of educational activities in the pedagogical environment on the differential instructions of teaching children with special needs and forming the educational policy in Lviv region"

Key words: inclusive educational policy, integrative services, inclusive resource centre

Інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ) у м. Львові та у м. Сімферополі було створено в межах діяльності компоненту громадянське суспільство кампанії «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Підготовча робота по створенню центру тривала з початку проекту, тобто з 2008 року. Власне діяльність було розпочато 29.09. 2010 року з моменту підписання Меморандуму про співпрацю з основними партнерами: управліннями освіти і науки, охорони здоров'я, соціального захисту, громадськими організаціями, інститутами післядипломної освіти, провідними загальноосвітніми та спеціальними навчальними закладами міста і області, а також обласною психолого-медико-педагогічною консультацією.

Основною метою роботи центру було допомогти дітям, потенційним користувачам інклюзивного навчання, дістатися до загальноосвітнього закладу, так звана

навігація, як функція ІРЦ та отримати усі необхідні додаткові послуги для забезпечення якісного навчання та розвитку дитини, тобто забезпечення координації роботи дотичних фахівців. Також одною з функцій ІРЦ є інформування громади з питань інклюзивної освіти, шляхом роботи з засобами масової інформації, проведення семінарів, нарад з фахівцями та представниками ГО, а також створення інформаційного ресурсу у вигляді тематичної літератури, баз даних державних і громадських організацій надавачів послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідність створення центру була обумовлена потребою налагодити кращу співпрацю між організаціями, дотичними до освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на місцевому рівні та напрацювати модель подібної співпраці для інших регіонів України.

Для повноцінної інклюзії, залучен-

ня дітей з особливими потребами до загальноосвітньої системи повинні бути створені певні умови. За час роботи Львівського інклюзивного ресурсного центру було зібрано базу даних організацій надавачів освітніх та супутніх послуг для дітей з особливостями психофізичного розвитку, яка постійно оновлюється.

На початку роботи ІРЦ у співпраці, згідно чинного Меморандуму підписаного 29 вересня 2010 року, було задіяно чотири громадські організації: БУ НРЦ «Джерело», БФ «Відкрите серце», ГО «Наше коло плюс», БУ Даун Синдром «Промінчик». На сьогодні маємо співпрацю з 17 громадськими організаціями, які долучилися до спільної роботи в семінарах, круглих столах та інших заходах, що були ініційовані і проведені інклюзивним ресурсним центром. Також найтісніша співпраця відбувалася саме з цими 17 установами в межах основних функцій інклюзивного ресурсного центру, а саме координації роботи фахівців та навігації сімей. В загальному маємо близько 30 ГО у базі даних інклюзивного ресурсного центру, але з деякими з них співпраця відбувається лише епізодично, за потребою.

Загалом за час функціонування інклюзивного ресурсного центру у м.Львові консультації отримало 48 сімей, 42 з яких, виховують дітей з інвалідністю. Основний акцент у роботі було спрямовано на залучення дітей до загальноосвітніх навчальних закладів, що з успіхом було втілено у більшості випадків – 38 дітей потрапили до дошкільних навчальних установ та шкіл міста Львова в результаті звернення до львівського ІРЦ. Ведеться журнал звернень до інклюзивного ресурсного центру, було налагоджено механізм співпраці з управлінням освіти департаменту гуманітарної політики львівської міської ради по залученню дітей з ООП до загальноосвітніх навчальних закладів.

Також значним досягненням вважаємо результат у забезпеченні інтегро-

ваною послугою дітей, що навчаються у пілотній СЗШ №95 м. Львова. Після спільного аналізу потреб дітей з головою обласної ПМПК та за клопотанням координатора ІРЦ до наших партнерів управління освіти департаменту гуманітарної політики Львівської міської ради, було залучено логопеда з найближчого шкільного логопункта для роботи у школі безпосередньо. Це створює хороший прецедент у напрацюванні відповідного механізму залучення необхідних послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Але, тут слід відмітити, що в загальному проблема з наданням послуг логопеда у Львові не може бути вирішена таким чином доки не буде відповідне забезпечення кадрами по місту. Проблема полягає в тому, що у Львові функціонує лише 6 логопунктів, в яких працює по одному фахівцю, до прикладу міста області, що є значно меншими за обласний центр, мають відповідно: Стрий- 6, Броди-4, Червоноград -6, Сокаль- 5, Радехів- 7 логопунктів. Також, для порівняння, у іншому пілотному регіоні канадсько-українського проекту Симферополі функціонує 13 шкільних логопунктів. Дітей з особливими освітніми потребами у школах міста Львова на сьогодні близько чотирьохсот, більшість з них потребують корекції мовленевих порушень, очевидно, що наявні фахівці не в стані забезпечити цих потреб.

Це лише, якщо говорити про послуги логопеда, але діти потребують також послуг інших фахівців (сурдо, тифлопедагога, реабілітолога та інших згідно індивідуальних потреб). Вище названі фахівці наявні на базі спеціальних шкіл інтернатів та психолого-медико-педагогічних консультацій, а також незначної кількості громадських організацій, але механізм залучення цих фахівців до роботи в загальноосвітній школі досі не є відпрацьованим.

Також в рамках третьої функції – інформування, було проведено потужну рекламну кампанію: грудень 2010р- березень 2011р (встановлення бигбордів,

робота зі ЗМІ, розповсюдження буклетів системно, через управління по школах, а також через партнерські ГО, проведення тематичних семінарів).

Налагоджено співпрацю з авторитетними інтернет виданнями публікація «Інклюзивна освіта у Львові» Face News, серпень 2011р, регулярні публікації на тему інклюзивної освіти на фейсбук, прес релізи про події і семінари на порталі міської ради, виступи в прямому ефірі програми львівського телебачення «Вже ранок» - лише частина нашої роботи із засобами масової інформації.

Все це дозволило частково змінити думку щодо інклюзії на рівні громади, покращило діалог з представниками освіти. Поінформованість батьків сприяла збільшенню кількості звернень до ІРЦ. Певним чином це вплинуло на збільшення кількості дітей у ДНЗ та школах м.Львова, до прикладу, якщо порівняти показники станом на 2010/11 навчальний рік у загальноосвітніх закладах Львова налічувалося 403 дитини з інвалідністю, що мають особливі освітні потреби, станом на 2011/12 навчальний рік 513 дітей. Зростання кількості дітей майже на двадцять п'ять відсотків, можемо вважати гарним прогресом у поширенні інклюзивного підходу в освіті у Львові загалом.

У Львові, за офіційними даними, нараховується близько вісімдесяти шкіл, куди вже потрапила хоча би одна дитина з особливими освітніми потребами, з них 10 шкіл лідерів, де є найбільша кількість дітей та максимально створені умови навчання та перебування дітей у школі, а саме є досвід роботи, частково або повністю наявне матеріально технічне забезпечення, достатній рівень психологічного та методичного супроводу. Також в цілому в регіоні діє 18 спеціальних шкіл інтернатів для дітей, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Ці заклади належать до системи МОН. Послуги для дітей з громади не надаються на базі інтернатів Львова та області, лише

на волонтерських засадах проводиться консультування вчителів та батьків, зокрема у Львівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Відкритим є питання асистування (це питання є частково, або повністю вирішеним лише у чотирьох загальноосвітніх школах Львова: СЗШ№№ 60,82,95, «Надія», включно з пілотною школою проекту це СЗШ№95), а також питання методичного забезпечення, залучення необхідних, в кожному конкретному випадку, фахівців. Для дітей з порушеннями опорно рухового апарату проблемою є архітектурна доступність та забезпечення відповідним обладнанням, діти з порушеннями слуху і зору також потребують спеціального обладнання робочого місця, це не завжди є можливим, з цієї причини залучення даних категорій дітей є сильно утрудненим. Проблемними залишаються питання готовності педагогічного колективу та адміністрації навчальних закладів до прийому дітей, з особливостями фізичного та (або) розумового розвитку, а саме з розладами ОРА, сенсорними порушеннями, психічними та поведінковими розладами, затримкою психомовного розвитку, розумовою відсталістю. Важливою ділянкою роботи є навчання фахівців складання індивідуальних навчальних планів та роботи у мультидисциплінарній команді. Представники ІРЦ і ОПМПК надавали допомогу з даного питання у Львівській пілотній СЗШ№ 95 Також слід пам'ятати, що в класі, де впроваджується інклюзивна форма навчання, знаходяться як діти, яким призначене навчання за програмою спеціальних шкіл для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, так і діти, що навчаються за загальноосвітньою програмою. Важливо навчити вчителів проводити повноцінні диференційовані уроки, плануючи їх згідно навчальної програми та індивідуального плану, із залученням усіх дітей до спільної роботи. Тут необхідним є навчання педагогів нових ін-

клюзивних класів плануванню уроків.

Протягом грудня 2010р.- березня 2011р. в рамках співпраці згідно чинного Меморандуму між Львівським інклюзивним ресурсним центром, управлінням освіти департаменту гуманітарної політики Львівської міської ради та Львівським обласним ІППО було проведене аналітичне дослідження за участю вчителів львівських шкіл, що працюють в класах де є діти з особливостями психофізичного розвитку.

Тема дослідження: «Вплив просвітницької діяльності в середовищі педагогів на диференціацію навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах та формування інклюзивної освітньої політики у львівському регіоні». Метою дослідження було вивчення впливу інформування вчителя на процес диференційованого навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Загалом було проаналізовано 110 анкет заповнених вчителями 23 навчальних закладів Львова, (серед яких 22 школи, школи –садки і один ДНЗ). Навчальні заклади, в яких проводилось дослідження, мають різний досвід роботи, загалом, від одного до одинадцяти років.

В ході дослідження з'ясувались такі основні питання: зміна облаштування класної кімнати згідно потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку; зміна змісту, обсягу, часу виконання завдань; залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до планування навчального процесу; участь дітей з особливостями психофізичного розвитку у позакласних заходах; загальна динаміка результатів навчання. Усі ці показники і визначають якість диференціації навчального процесу.

Було розроблено числову шкалу оцінювання вищезазначених показників. Де мінімальний бал з розрахунку на одну опитану людину дорівнював числу сім, максимальний тридцять п'яти. Нами було опитано 110 людей, таким чином мінімальний бал становив 770,

максимальний 3850. В ході дослідження було визначено числовий показник 2548, що становить 66, 18% від максимального балу.

Таким чином готовність обстежених шкіл до впровадження диференційованого навчання за основними показниками, а саме:

- зміна облаштування класної кімнати згідно потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- зміна змісту, обсягу, часу виконання завдань;
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до планування навчального процесу;
- участь дітей з особливостями психофізичного розвитку у позакласних заходах;
- загальна динаміка результатів навчання, становить на сьогодні 66. 18%.

Послуги, а саме програми денного перебування поза системою інтернатів соціального захисту для найважчих категорій дітей є досі слаборозвиненими, недостатня дошкільна підготовка. Послуги, щодо підготовки переходу зі спеціальної освітньої установи до інклюзивного класу також недостатні. Це включає консультування батьків, педагогів, підготовчі заняття. Багато проблем, що пов'язані з профорієнтацією людей з інвалідністю та підготовкою до навчання після школи, особливо це стосується осіб з вадами розумового розвитку.

Хоча питання профорієнтації лежать в площині шкільного навчання лише частково, потрібно готувати дитину до дорослого життя ще у школі (тут значним ресурсом можемо вважати школи-інтернати, де профорієнтація проводиться, треба продумати механізм використання цього ресурсу)

Також проєкт: «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» провів конкурс інноваційних мікро грантів в галузі інклюзивної освіти. В організації та проведенні конкурсу брали участь представники ІРЦ. Реалізація проєктів триває безпосередньо

в даний час. Переможцями стали:

1.Благодійна організація «Даун синдром Промінчик» проект «Вперед до змін»

2.Львівська спеціалізована школа «НАДІЯ»з поглибленим вивченням предметів екологічно правового профілю проект «Я пізнаю світ»

3.Бродівське районне добровільне товариство захисту дітей-інвалідів «Надія» проект «Інклюзивне радіо»

4.Сокальська районна асоціація інвалідів «Впровадження інклюзивної освіти у місті Сокаль»

Ці організації отримали фінансову підтримку для реалізації діяльності спрямованої на створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Це стане хорошим прикладом для місцевої влади, яка також фінансує невеликі

проекти в галузі освіти, підтримка інноваційних ідей у галузі інклюзії з боку держави в майбутньому може істотно вплинути на розвиток освіти в регіоні загалом. Таким чином ця діяльність проекту має більший вплив ніж просто вирішення невеликих фінансових питань організацій переможців сьогодні, програма мігрантів проекту може мати суттєвий вплив на подальше формування інклюзивної освітньої політики в регіоні у майбутньому.

Це короткий загальний опис прогалин і існуючих послугах, в контексті діяльності Львівського інклюзивного ресурсного центру. Слід зауважити, що достатніх послуг в нас просто немає, дефіцит є тотальним....розвивати і підтримувати треба усі напрямки. В графі "недостатні послуги" зазначені послуги, яких або бракує найбільше, або немає в наявності взагалі.

Таблиця Аналіз послуг

Існуючі послуги	Недостатні послуги
Робота з сім'ями дітей з особливостями психовізного розвитку Всі ГО, див. таблицю-додаток1. Пілотна СЗШ№ 95, ОПМПК	Ранній супровід сім'ї дитини з особливостями психофізичного розвитку підтримка та розвиток послуги рівний рівному
Інтеграція та інклюзія дітей із Даун-синдромом. Створено центр ранньої допомоги при обласній ПМПК де проводяться корекційні заняття з 18 дітьми з синдромом Дауна. Діти з синдромом Дауна почали відвідувати пілотну школу проекту у 2011/12 н.р Здійснюється інтеграція в загальноосвітні навчальні заклади, див. додатки	Інформування батьків про існуючі послуги в тому числі через медичні установи. Методичне забезпечення навчального процесу є проблемним, неготовність закладів за місцем проживання прийняти на навчання дітей з синдромом Дауна
Соціальна адаптація, інтеграція та інклюзія дітей із вадами розумового розвитку. програми для дітей, що потребують корекції розумового розвитку,майстерні,індивідуальні заняття. БУНРЦ «Джерело» та інші заклади, див. додатки. Сьогодні 129 дітей з вадами розумового розвитку, психічними та поведінковими розладами навчаються у загальноосвітніх школах Львова	Реалізація корекційної складової навчальної програми в умовах інклюзивного класу. Організація груп продовженого дня для на базі спеціальних шкіл та у загальноосвітній школи із залученням відповідних фахівців. Брак фахівців (логопедів, дефектологів) на рівні міста.

Соціальна та фізична адаптація та реабілітація осіб з інвалідністю по зору соціально-трудова, побутова, медична, психологічна реабілітація слабозорих реабілітація сліпих, фінансування проєктів, залучення до трудової діяльності, покращення обслуговування підготовка спортсменів з інвалідністю, дітей з інвалідністю по зору. На сьогодні у школах Львова є 79 дітей з порушеннями зору	Матеріально-технічне та методичне забезпечення для дітей з вадами зору організація інклюзивного навчання для слабозорих за місцем проживання. Інклюзія дитини з серйозним порушенням зору та супутніми розладами у школу за місцем проживання є досі неможливою
Лікувальна та соціальна реабілітація дітей з ДЦП від 5 до 18 років і старше фізіо терапія, психологічна підтримка допомога та інтеграція осіб з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату впровадження навчальних, лікувальних та реабілітаційних програм для дітей та дорослих з ДЦП. У Львові 166 дітей з розладами ОРА навчаються у школі, але відповідні умови в районах лише створюються	Недостатньо забезпечена архітектурна доступність, діти з ураженнями опорно рухового апарату все ще на мають змоги навчатися за місцем проживання. Складною є інклюзія дітей з комплексним ураженням ОРА та інтелекту. Це потребує як забезпечення архітектурної доступності, спеціального обладнання так і адаптації навчальних програм до потреб даної категорії дітей, що включає складання індивідуального навчального плану та забезпечення диференціації уроку згідно ІНП та загальноосвітньої навчальної програми
Адаптація осіб з інвалідністю до самостійного життя Заняття для набуття соціальних та професійних навичок ГО, спеціальні школи-інтернати, див. додатки	Є ряд організацій, що ініціюють створення будинків спільного проживання для дорослих інвалідів, але фактично ця послуга не розвинена Забезпечення наступності освітніх послуг в тому числі із залученням професійно-технічної освіти. Йдеться про реформування освітньої системи, не лише в межах диференціації уроку, але й цілої навчальної програми. Це навряд чи відбудеться без зміни державних стандартів освіти
Мистецько-терапевтичні заняття міжнародна театральна програма, клуб батьків, здійснюється на базі ГО, див. додатки	Розвиток позашкільної освіти за місцем проживання.
Адаптація та робота з дітьми з вадами слуху захист інтересів глухих, інтеграція в суспільство, практичне вирішення питань нечуючих. 139 дітей з вадами слуху відвідують у Львові загальноосвітні школи, діють ГО, що підтримують дану категорію осіб, спеціальні школи інтернати.	Особливо утрудненою є інклюзія дітей з вадами слуху, що мають супутні інтелектуальні порушення. Над створенням умов за місцем проживання для даної категорії дітей ще слід працювати.

Раннє втручання, консультування батьків (логопеди, психологи, реабілітологи) Здійснюється на базі ОПМПК, БУ НРЦ «Джерело».	не відбувається системно лише на базі деяких ГО, починає таку роботу обласна ПМПК, формально окремі послуги існують при медичних установах., ці послуги потребують більш детального моніторингу
Дошкільня, шкільні заняття для дітей з важкими ураженнями, в освітній системі здебільшого в експериментальному режимі, групи в окремих ДНЗ, див. додатки	дошкільня для дітей з важкими ураженнями досі не завжди є доступним за місцем проживання, не відбувається наступності освітніх послуг в контексті інклюзії
Консультування, обстеження та корекційна допомога дітям з аутизмом організація груп денного перебування дітей з аутизмом, підготовка до інклюзивного навчання, функціонування навчального експерименту для дітей з аутизмом на базі інтернату для дітей з важкими порушеннями мовлення (На території школи діє експеримент «Науково – методичні засади створення моделі психолого педагогічної та соціальної реабілітації й інтеграції дітей з	Організація послуг для дітей з аутизмом за місцем проживання ... створення груп для важких дітей з аутизмом з наступним залученням до системи інклюзивної освіти, організація навчання фахівців, що працюють з даною категорією дітей
розладами спектру аутизму» До експерименту залучено 51 дитину з розладами спектру аутизму., відкрито також групу для дітей з аутизмом на базі ДНЗ 165 у співпраці з БФ «Відкрите серце»	
Підтримка сімей дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги, інформування про проблеми дітей з гіперкінетичними розладами, методична підтримка. Таку роботу проводять БУ НРЦ «Джерело», ГО «Наше коло плюс»	Забезпечення методичною літературою загальноосвітні навчальні заклади... проведення навчання для педагогів, що працюють з дітьми з ГРДУ та іншими поведінковими розладами. Підтримка послуг рівний рівному для сімей дітей з ГРДУ
Організація інклюзивних класів та груп в ДНЗ з залученням дітей з особливостями психофізичного розвитку Існують на базі окремих шкіл та ДНЗ, див. Додатки.	Забезпечення супроводу, зокрема асистування...Реалізація диференційованого підходу до навчання :допомога вчителям у складанні індивідуального навчального плану плануванні диференційованих уроків в інклюзивному класі, де одночасно навчаються діти за різними програмами, в силу діючого законодавства. Організація тренінгів для вчителів з планування уроків в інклюзивному класі. Активізація та сприяння роботи мультидисциплінарної команди фахівців, допомога у залученні фахівців з установ, що мають попередній досвід роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. На майбутнє слід думати про зміну державних навчальних стандартів, адже без цього повна реалізація інклюзивного навчання виглядає малоімовірно

ФОМІНИХ Н.Ю.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри міжнародної
економіки Севастопольського
інституту банківської справи
Української академії банківської
справи Національного банку
України, м. Севастополь

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статье рассматривается актуальный вопрос организации самостоятельной работы по английскому языку будущих инженеров по информационным технологиям, определены основные принципы построения процесса самостоятельного изучения английского.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучение английскому языку будущих инженеров по информационным технологиям, принципы организации самостоятельной работы по английскому языку.

У даній статті розглядається актуальне питання організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з інформаційних технологій, визначено основні принципи побудови процесу самостійного опанування мовою.

Ключові слова: самостійна робота, навчання англійському майбутніх інженерів з інформаційних технологій, принципи організації самостійної роботи з англійської.

The article deals with an actual problem of organizing individual study on English of prospective IT engineers, the main principles of building the process of individual study on English are defined.

Key words: individual study, studying English to prospective IT engineers, principles of organizing individual study on English.

Постановка проблеми. Сучасний етап модернізації системи вищої освіти в Україні відбувається в контексті змін та тенденцій постіндустріального суспільства і характеризується пошуків ефективних механізмів упровадження інноваційних форм і методів навчання майбутніх фахівців.

В теперішній час спостерігається стала залежність між професійними успіхами будь якого фахівця і його підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що здебільшого визначається не обсягом засвоєного ними змісту знань, які швидко змінюються, рівнем розвитку мислення майбутнього спеціаліста, умінням самостійно набувати нових знань, здійснювати самоконтроль за виконанням дій, здатністю до постійного професійного вдосконалення.

Загальновідомим є той факт, що у процесі навчання відбувається саморозвиток майбутнього фахівця, при цьому роль викладача полягає у „ненав'язливій допомозі”, спонуканні до подальшого розвитку, створенні для студенту найкращих умов для самостійного оволодіння знаннями. Тобто самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в вищих навчальних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Все викладене вище зумовлює **актуальність теми дослідження.**

Метою даної статті є висвітлення основних принципів організації самостійної роботи студентів з англійської майбутніх інженерів з ІТ.

Виклад основного матеріалу. Питання організації самостійної роботи майбутніх фахівців постійно знаходиться в центрі уваги науковців, цієї проблемі присвячено праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Дайрі, М. Данілова, В. Казакова, І. Підкасістого, Ю. Приходька, І. Шимко, С. Яшанова та багатьох інших. У дослідженнях означених учених розглядаються сутність самостійно-пізнавальної діяльності,

технологія та методика її організації, організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності самостійної пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів, але аналіз науково-методичних джерел з цього питання засвідчив недостатню увагу науковців до питання організації самостійної роботи з англійської.

Особливої актуальності набуває проблема організації самостійної роботи для майбутніх інженерів з інформаційних технологій (ІТ), оскільки фахівці саме цієї сфери найчастіше стикаються з проблемою швидкого оновлення знань. Загальновідомо, що більшість знань, які отримують майбутні інженери з ІТ застарівають до моменту випуску з вищого навчального закладу, тому провідною концепцією навчання майбутніх інженерів має бути набуття певної суми знань, умінь і навичок, а озброєння молодого покоління фахівців з комп'ютерних технологій умінням навчатися протягом життя, самостійно добувати оновлені знання, прагнути самоосвіти і самовдосконалення, будувати власну самостійну пізнавальну діяльність, спрямовану на формування стійкої потреби до професійного вдосконалення впродовж життя. Особливо це стосується вивчення англійської мови, оскільки постійні зарубіжні контакти, відвідування міжнародних конференцій, інтернаціональна співпраця вимагає від працівників інженерної сфери нескінченного підвищення свого професійного рівню з англійської.

Результатом наступного кроку наших наукових пошуків є висновок про те, що поняття самостійної роботи не є однозначним в науково-педагогічній літературі. З метою визначення основних принципів організації самостійної роботи з англійської майбутніх комп'ютерних інженерів нами було проаналізовано напрацювання зарубіжних учених із означеного питання. Узагальнюючи інформаційні джерела

з досліджуваного питання, ми дійшли ідеї про те, що в іноземній педагогічній літературі не існує прямого еквіваленту поняття „самостійна робота студенту”. Так, у вищих закладах освіти США в науковому обігу є термін „independent study” („незалежне навчання”), що означає пізнавальну діяльність, під час якої студенти працюють за індивідуальними навчальними планами-програмами і мають велику свободу добору засобів і методів засвоєння та обробки інформації. За даним ЮНЕСКО частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65%.

Слід зазначити, що у системі освіти багатьох країн Європи впроваджується підхід до самостійного навчання за умови мінімального контролю викладача та максимальної творчості студентів. Так, у польській педагогічній літературі проблема змістових аспектів самостійної пізнавальної діяльності студентів порушувалася багатьма авторами. Досліджуючи сутність самостійних пізнавальних дій студентів, Т. Томашевський [5] дійшов висновку, що самостійність є протилежністю пасивній, репродуктивній позиції тих, хто навчається. В. Оконь [4] розглядає самостійність студентів через призму їх навчальних дій та мислення, визначаючи головною умовою розвитку самостійності розв’язування проблем.

В англійській педагогіці застосовується поняття „individual study” („самостійне навчання”), що має подвійне значення: робота, яка здійснюється без участі викладача та індивідуальна робота викладача із конкретним студентом. У німецькій педагогіці застосовуються поняття „selbständige Arbeit” („самостійна робота”), „mittelbarer Unterricht” („опосередковане навчання”) та „Unmittelbarer Unterricht” („безпосереднє навчання”), що відрізняються за часткою керівної ролі викладача. У педагогіці Австрії, Швейцарії поширено термін „Stillarbeit” („тиха робота”), тобто робота, що здійснюється наодинці. Французька педагогічна наука оперує поняттям „le travail individuel” („інди-

відуальна робота”), що означає роботу, здійснену без участі викладача.

Брак єдиного дидактичного визначення поняття „самостійна робота студенту” у західній літературі не розглядається як перепона чи обмеження розвитку самостійності в навчанні, а, навпаки, відкриває простір для педагогічної творчості викладачів і вчених у цієї галузі. Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) лише допомагають студентам в організації їх самостійної пізнавальної діяльності. Робота з організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є прерогативою науково-педагогічних працівників вищих закладів освіти. Відповідно до спеціалізації, матеріально-технічних можливостей та кваліфікації професорсько-викладацького складу кожний ВНЗ організовує самостійне навчання.

Індивідуальна навчально-пізнавальна діяльність студенту полягає в самостійній роботі з першоджерелами, потребує використання засобів розвитку вмінь і навичок практичного застосування набутих знань, упровадження в навчально-виховний процес інноваційних комп’ютерних та мультимедійних технологій під опосередкованим керівництвом викладача (тьютора). Особливістю самостійної пізнавальної діяльності студентів багатьох країн Європи є те, що вона розвивається і застосовується передусім у дистанційній освіті.

Таким чином, глибокий аналіз науково-педагогічних джерел та власний досвід роботи дозволяють стверджувати, що найбільш дієвим засобом організації самостійної роботи є інформаційно-комунікаційні технології, оскільки дозволяють на якісному рівні забезпечити індивідуальний стиль навчання, особистісно-діяльнісний підхід до вивчення англійської, створити іншомовне навчальне середовище, приблизити процес опанування мовою до реально-го, організувати реальну комунікацію з носіями мови, тобто реалізувати основний принцип навчання іноземних мов – комунікативний.

Схарактеризуємо дидактичними принципами організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з ІТ.

Принцип професійного спрямування передбачає ретельний відбір лексико-граматичного матеріалу з метою задоволення професійних потреб майбутніх інженерів. Успішне розв'язання завдань іншомовної професійної підготовки, висунутих розробленою на основі Рекомендацій Ради Європи Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), де професійне спілкування розуміється значно ширше, ніж спілкування на професійні теми, вимагає ретельного відбору лексико-граматичного матеріалу, необхідного інженерам з ІТ для реальної та віртуальної комунікації з іноземними колегами, виступу на міжнародних конференціях, форумах, обміну досвідом з зарубіжними фірмами, організаціями та партнерами, інтерв'ю, написання ділових листів.

Принцип системності та послідовності означає, що самостійна робота з англійської має виконуватися у системі, оскільки, за твердженням психологів, людина тільки тоді володіє справжнім і дієвим знанням, коли в її мозку відображається чітка картина предмету, що вивчається. Систематична самостійна робота студентів має логічно супроводжувати практичні заняття з англійської, співпадати з ними за тематикою, привносити у навчально-виховний процес різноманітність форм роботи.

Принцип наочності забезпечується у самостійній роботі з англійської створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Ми розрізняємо слухову і зорову наочність. Забезпечення студентів слуховою наочностю у процесі виконання самостійної роботи необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення – це передусім звукова матерія. Слухова наочність у процесі виконання самостійної робо-

ти невід'ємно пов'язана із зоровою, яка може виступати у формі професійних текстів, малюнків, фотографій. Дуже ефективним, на наш погляд, для самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів буде використання відео фрагментів, фільмів професійного спрямування, такі засоби об'єднують зорову та слухову наочність. Крім того використання відео сюжетів і фільмів допомагають реалізовувати динамічну модель комунікації (жести, міміка, паузи, інтонації).

Принцип міцності набуває особливого значення в організації самостійної роботи майбутніх інженерів з ІТ, оскільки опанування мовленням (а саме такою її якістю, як автоматизм) пов'язане з накопиченням засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу. Для здійснення іншомовної мовленнєвої комунікації в пам'яті студенту повинна утримуватися певна кількість лексичних одиниць, мовленнєвих зразків, словосполучень, кліше, граматичних структур. Міцність засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у процесі навчання майбутніх комп'ютерних інженерів англійської шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, створення яскравих живих образів, пошуку конкретних асоціацій, виконання творчих завдань.

Принцип свідомості в організації самостійної роботи майбутніх інженерів з ІТ з англійської означає, що кожен студент має добре розуміти смисл та необхідність того, що він вивчає, а не механічно повторювати новий матеріал. Цьому будуть сприяти комунікативні ділові ігри, публічні виступи.

Принцип науковості є невід'ємним під час організації самостійної роботи з англійської та означає, що навчальний процес має проходити з урахуванням даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовних контактів.

Принцип активності вважаємо одним з провідних в організації самостій-

ної роботи з англійської майбутніх інженерів з ІТ, який передбачає мовленнєво-розумову активність. Це означає, що кожен студент має бути активним учасником інтенсифікованої навчальної діяльності. При цьому вважаємо, що реалізація цього принципу під час самостійної роботи має забезпечуватися інтелектуальною (цьому буде сприяти постановка проблемно-пошукових завдань), емоційною (може досягатися за умови зацікавленості студентів) та мовленнєвою (можлива лише при організації постійного спілкування майбутніх інженерів іноземною мовою) видами активності.

Принцип індивідуалізації вимагає від викладача врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів під час підбору навчального матеріалу, ретельного вибору методів і форм навчання. Саме ІКТ дозволять викладачеві у реалізації цього принципу, оскільки розроблені на їх базі дидактичні навчальні засоби дають можливість організувати роботу студентів у власному темпі з індивідуальним підбором рівню вправ.

За нашою думкою, крім дидактичних принципів, самостійна робота з англійської майбутніх інженерів має базуватися на таких методичних принципах: комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови, комунікативної спрямованості, моделювання типової комунікативної ситуації, комунікативної діяльності, інтенсивної практики, поетапності мовленнєвих умінь, адекватності.

Схарактеризуємо ці принципи.

Так, **принцип комунікативності** вважаємо провідним методичним принципом під час навчання англійської, оскільки, як стверджують педагоги-практики, він сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови – навчити студентів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. За Ю. Пасовим [1] принцип комунікативності перед-

бачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації, тобто необхідно відтворювати вмотивований характер мовленнєвих дій як викладача, так і майбутніх інженерів з ІТ, комунікативні ситуації мають моделювати типові ситуації реального життя в їх професійній сфері спілкування.

Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності найефективнішим чином дозволяє забезпечити навчання англійської мови у режимі самостійної роботи. У реальному житті професійне спілкування інженерів з ІТ відбувається в різних видах мовленнєвої діяльності. Кожний з цих видів має власні психологічні механізми і паралельно існують спільні психологічні механізми, притаманні всім видам мовленнєвої діяльності. Отже, виконання завдань з самостійної роботи на читання, письмо, говоріння, аудіювання забезпечуватиме розвиток навичок і вмінь мовлення майбутніх комп'ютерних інженерів у комплексі.

Слушною також є думка С. Ніколаєвої про те, що **принцип урахування рідної мови** дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін, з чого робимо висновки, що це буде розвивати автоматизацію мовлення, оскільки зіставлення граматичних і лексичних явищ двох мов, безперечно, допоможе студентові скоріше та більш коректно оформити своє висловлювання як в усній так і в писемній формах. Крім того, дисципліни професійного циклу вивчаються майбутніми інженерами на рідній мові й професійно значущий лексикон майбутнього фахівця з ІТ формується українською або російською, тому без зіставлення фахових лексичних явищ трьох мов ефективна іншомовна підготовка неможлива.

Принцип комунікативної спрямованості. Важливість його для навчання іноземним мовам і особливо усного мовлення в даний час загально визнана. Він пронизує всі основні етапи організації навчання мови. Так, дотримання

його веде до вимоги, щоб відібраний мінімум мовного інвентарю забезпечував рівень комунікативної достатності, тобто можливості участі майбутніх інженерів з ІТ у реальній професійній комунікації. При включенні мовного матеріалу в зміст навчання слід оцінювати кожну фразу з точки зору реальності її появи в природних актах усного та писемного спілкування фахівців комп'ютерної сфери, з точки зору повторюваності цих пропозицій як готових мовних знаків.

Принцип моделювання типової комунікативної ситуації. „Молекулою” спілкування є комунікативна ситуація. Ситуація і мова тісно пов'язані між собою. Мова розвивається через ситуації і невіддільний від них. Мова потрібна в певних ситуаціях, тому вихідним моментом навчання повинні бути ситуації. У методиці аналогом реальних ситуацій служать типові комунікативні ситуації. Цей принцип вимагає, щоб зміст самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з ІТ будувався перш за все як послідовна серія типових комунікативних ситуацій, відібраних і оброблених відповідно до тематики їх реальної комунікації. Тобто будь яка включена в самостійну роботу тема повинна розкриватися як набір певних професійних комунікативних ситуацій.

Принцип інтенсивної практики. Психофізіологічною базою мовленнєвої діяльності служить уміння, або автоматизований навик, що у результаті багаторазових повторень становиться найбільш економним і вільним способом виконання даної дії. Зрозуміло, не всі мовні елементи навіть у рідній мові знаходяться у його носіїв на рівні вмінь. Інші є лише навичками або просто знаннями, часто засвоєними лише у процесі даного акту спілкування. Однак володіння основним ядром лексичних одиниць і моделей речень завжди характеризується високим автоматизмом. Звідси – нагальна необхідність організації в навчальних умовах цілеспрямованої інтенсивної практики майбутніх

інженерів з ІТ.

Обґрунтування принципів організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з ІТ дає змогу визначити провідні форми навчальної діяльності студентів, а саме: підготовка до диспуту, дискусії, дебатів, публічного виступу, перегляд відео фрагментів, фільмів з послідовним обговорюванням, програвання професійних комунікативних ситуацій, ділові рольові ігри, написання ділових листів, читання з послідовним обговорюванням.

Також слід зазначити, що вважаємо за доцільне більшу частину граматичного матеріалу винести на самостійне вивчення. Оскільки значну граматичну частку було розглянуто студентами ще в школі, то під час опанування англійської за професійним спрямуванням їм необхідно лише актуалізувати опорні знання. Тут буде доцільною розробка презентаційних матеріалів з граматики, інтерактивних граматичних довідників, відео-лекцій, комп'ютерних тренувальних вправ, тестів автоматизованого контролю. З прикладами вправ і завдань щодо виконання самостійної роботи з англійської майбутніми інженерами можливо знайти на сайті для філологів „How to Teach English with Technology” <http://shvidko172.narod2.ru> у розділі „Students' Corner”.

Висновки. Таким чином, самостійна робота має величезний потенціал щодо оволодіння англійською майбутніми інженерами з ІТ. Визначення принципів її організації дозволить викладачеві розробити різноманітні завдання з метою підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх комп'ютерних інженерів. Оскільки сучасний етап розвитку апаратних і програмних складових ІКТ надає величезні можливості щодо розробки дидактичних навчальних засобів: від інформаційних джерел і тестів до творчих проектних завдань, то **наступним кроком наших наукових пошуків** є відбір релевантних засобів ІКТ щодо організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з ІТ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пассов Е. И. *Учитель иностранного языка: Мастерство и личность* / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 153 с.
2. Фоміних Н. Ю. *Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін : Навчально-методичний посібник* / Н. Ю. Фоміних. – Севастополь : Рібест, 2010. – 196 с.
3. Fominykh N. *Using ICT in Teaching and Studying English* / N. Fominykh // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shvidko172.narod2.ru/>
4. Okon W. *U podstaw problemowego uczenia sie.* / W. U. Okon. – Warszawa, 1964. – 254 s.
5. Tomaszewski T. Z. *Pogranicza psychologii i pedagogiki* / T. Z. Tomaszewski. – Warszawa, 1970. – 288 s.

ХОЛОСТЕНКО Т.В.,
в.о. заступника начальника
управління з фізичної культури
та спорту Одеської міської ради,
м. Одеса

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ ДИРЕКТОРА ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОЇ СПОРТИВНОЇ ШКОЛИ

У статті наведені аналітичні дані, отримані за результатами педагогічного експерименту, який проводився у 7 областях України на базах позашкільних навчальних закладів «Дитячо-юнацька спортивна школа». На підставі анкетування та інтерв'ювання виявлені професійні компетенції, створений професійний портрет директора дитячо-юнацької спортивної школи.

Ключові слова: професійний портрет, управлінські компетенції, директор дитячо-юнацької спортивної школи.

В статье приведены аналитические данные, полученные по результатам педагогического эксперимента, который проводился в 7 областях Украины на базах внешкольных учебных заведений «Детско-юношеская спортивная школа». На основании анкетирования и интервьюирования создан профессиональный портрет директора детско-юношеской спортивной школы (ДЮСШ).

Ключевые слова: профессиональный портрет, управленческие компетенции, директор детско-юношеской спортивной школы.

В статье приведены аналитические данные, полученные по результатам педагогического эксперимента, который проводился в 7 областях Украины на базах внешкольных учебных заведений «Детско-юношеская спортивная школа». На основании анкетирования и интервьюирования создан профессиональный портрет директора детско-юношеской спортивной школы (ДЮСШ).

Ключевые слова: профессиональный портрет, управленческие компетенции, директор детско-юношеской спортивной школы.

Постановка проблеми. Функціонування будь-якої установи, як відомо, безпосередньо залежить від професійного рівня та особистих якостей її працівників.

Для правильного відбору найбільш придатного претендента на посаду директора дитячо-юнацької спортивної школи (ДЮСШ) необхідно окреслити основні риси професійного портрету цієї посади. Відбір кадрів передбачає оцінку якостей претендента з точки зору успішного виконання у майбутньому посадових обов'язків директора ДЮСШ, тому повнота та якість створеного професійного портрету директора ДЮСШ спростить відбір претендентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ефективність управління починається з малого – вміння усвідомити свої особисті цілі, розуміти й адекватно оцінювати себе та інших людей, правильно розподіляти свій час, своєчасно й оптимально приймати рішення, активно діяти, знімати стреси.

Директор ДЮСШ – людина, яка професійно здійснює функцію управління у позашкільному навчальному закладі. Директор повинен розуміти природу управлінських процесів, вміти розподіляти відповідальність за рівнями управління, знати економіку та маркетинг, інформаційні технології, вміти планувати і прогнозувати розвиток ДЮСШ. Не менш важливо бути спеціалістом у роботі з людьми: вміти будувати взаємовідносини з підлеглими, контролюючими та виконавчими органами, іншими організаціями, з батьками вихованців ДЮСШ; вміти приймати рішення в складних ситуаціях, які часто змінюються, чітко і зрозуміло формулювати свої думки.

Директор ДЮСШ повинен володіти високою психологічною культурою, яка є невіддільною частиною загальної культури людини.

У сфері управлінської діяльності пріоритетними факторами, що впливають на якість роботи всього на-

вчального закладу, є: набуття керівниками шкіль знань та навичок у галузі менеджменту, соціальної і педагогічної психології; створення надійної системи інформаційного забезпечення управління; поліпшення прогностично-моделювальної діяльності; втілення у практику вимог наукової організації праці; інтенсифікація поточно-регулятивних форм роботи; об'єктивізація контрольно-оцінної діяльності на основі науково обґрунтованих діагностичних методик; згуртування і стимулювання педагогічного колективу тощо [4].

Л.І. Даниленко, Н.М. Острроверхова вважають можливим удосконалення управління сучасною школою лише на основі модернізації функцій керівника. Л.І. Даниленко визначає такі нові функції директора школи, як прогностична, консультативна, представницька, менеджерська та політико-дипломатична. На її думку, вони існують нарівні із традиційними функціями – організаторською та контролюючою [1].

Російські вчені (Н.В. Кузьміна, Л.А. Петровська, А.К. Маркова, Л.Н. Мітіна, В.В. Шапкін) особливу увагу приділяють визначенню видів компетенцій у структурі професійної компетентності [2]. Основними компонентами професійної компетентності кваліфікованого працівника є такі компетенції: спеціальна, соціальна, індивідуальна [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Для добору необхідного претендента, як найбільш ефективного директора ДЮСШ в майбутньому, необхідно чітко сформулювати, який саме директор потрібен, визначити конкретні критерії. Потім порівняти визначені критерії з можливостями претендента, проаналізувати та зіставити дані і, зрештою, зробити вибір.

Метою дослідження є створення професійного портрету директора ДЮСШ на підставі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, отриманих результатів анкетування та інтерв'ювання.

Викладення основного матеріа-

лу. У сучасному світі роль директора ДЮСШ стає все більш значущою. Ця тенденція спостерігається у всіх спортивних школах на території України всіх форм власності та підпорядкування.

Нові інформаційні та управлінські технології дають можливість скоротити час, який витрачається на оперативну поточну роботу, і акцент зміщується у бік стратегічних питань.

Тому директор має змогу приділити час не лише для стратегії розвитку школи та видів спорту в ній, а й колективу закладу, який безпосередньо здійснює реалізацію запланованих заходів.

С.І.Ожегов дає визначення слову «портрет» як зображення якоїсь людини: «Літературний портрет – художній опис когось» [5, с. 501].

Професійний портрет має багато граней, аспектів та категорій. Він може складатися із: професійно важливих та професійно необхідних якостей, здібностей та нахилів; професійно-важливих рис характеру; темпераменту (можливо, навіть, і зовнішності); психологічних якостей; акмеологічних варіантів, що, з погляду дослідника, є важливим для людини, яка має найбільш ефективно виконувати покладені функції.

У науковій літературі висвітлені портрети конкретних професій (економіста, соціального працівника, викладачів із різних дисциплін тощо), конкретних директорів загальноосвітніх шкіл, зустрічаються описи особистих якостей та багато інших, але жодним дослідником не висвітлений портрет директора ДЮСШ.

На наш погляд, найбільш важливою складовою професійного портрету, в тому числі і директора ДЮСШ, є професійні (управлінські) компетенції.

Ми провели дослідження на території України в Житомирській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Одеській, Харківській, Хмельницькій, Чернігівській областях на базах позашкільних навчальних закладів «Дитячо-юнацька спортивна школа».

Із сучасним директором спортивної школи співпрацюють та оцінюють ефективність його професійної діяльності: роботодавці; тренери-викладачі з видів спорту, якими керують директори ДЮСШ; керівники громадських організацій-федерацій з видів спорту; інші директори спортивних шкіл.

Тому до нашого дослідження були залучені саме вищевказані категорії працівників галузі фізичної культури та спорту.

В анкетуванні та інтерв'юванні взяли участь 564 працівника галузі фізичної культури та спорту, в тому числі: 282 працівника управлінь, які були роботодавцями для директорів ДЮСШ, 141 тренер-викладач із видів спорту, 141 директор і заступник директора ДЮСШ та 71 Президент та Віце-президент (керівники та їх заступники) громадських організацій – федерацій з видів спорту.

Усі компетенції директора були поділені на дві групи: професійні (функціональні) та управлінські. Кожна група включала понад 20 компетенцій, агрегованих (об'єднаних) до рівня формування системи управління або формування знань, умінь та навичок у напрямку роботи ДЮСШ.

Перелік досліджуваних управлінських компетенцій: командність, впливовість, креативність, планування роботи, конфліктоконтроль, організованість, комунікативність, самопрезентаційність, лояльність до виконавчого (державного) органу, міжособистісне розуміння, самоорганізованість, орієнтація на результат, відповідальність, професіоналізація, самоконтроль системне мислення, вмотивованість, чесність, ініціативність, командне лідерство, стресостійкість, делегування повноважень, контроль, наставництво, рішучість тощо.

Окрім цього досліджувалися професійні (функціональні) компетенції директора ДЮСШ: знання законодавства у сфері позашкільної освіти, фізичної культури та спорту Укра-

їни, трудового законодавства України, основ психології управління в соціальних системах, освітянських колективах, основ дитячої психології, основ конфліктології, методів мотивації підлеглих працівників, правових аспектів роботи ДЮСШ, технічного стану та можливостей матеріально-технічної бази ДЮСШ, статутної діяльності ДЮСШ, колективного договору ДЮСШ, правила внутрішнього розпорядку ДЮСШ, нормативів медичних оглядів, медичного контролю, санітарно-гігієнічних норм, протипожежних норм і норм техніки безпеки у спортивній школі, методів та норм ефективного використання спортивних споруд.

Також враховувалися вміння виявити особливості кожного працівника для ефективного використання у роботі ДЮСШ, формувати фінансову стратегію та інвестиційну політику, здійснювати взаємодію із внутрішнім та зовнішнім середовищем ДЮСШ, вести господарську діяльність, здійснювати моніторинг розвитку видів спорту, створити систему бухгалтерської та управлінської звітності, системи внутрішнього контролю тощо.

Характеристика респондентів, які взяли участь в експерименті: 40% – роботодавці, 20% – тренери-викладачі; 10% – керівники федерацій з видів спорту; 20% – директори ДЮСШ. Освіта у респондентів: 76% – з фізичної культури та спорту, 16% – технічна, 8% – гуманітарна та інша.

Співвідношення чоловіків та жінок приблизно 2:1. Середній вік респондентів складає 46 років.

Із наведених таблиць видно, що компетенції та додаткові вимоги до претендентів на посаду директорів ДЮСШ оцінювалися за 10 бальною шкалою. Оцінки у середньому по всій вибірці розподілилися від 5 до 10 балів, таким чином, «непотрібних» компетенцій не виявилось зовсім.

У нинішній час роботодавці чекають від директора ДЮСШ вміння вирішувати стратегічні питання, займатися налагодженням процесів розвитку ДЮСШ, вміння пристосовуватися до нових умов, аналітичних здібностей і націленості на підготовку спортсменів високого рівня.

Поглиблений аналіз дослідження показав, що всі компетенції можна поділити на 4 категорії:

- 1 категорія – компетенції, які були оцінені вище за 9 балів (у всіх випадках, де середнє більше 9, більшість респондентів оцінювало його в 10 балів, тобто максимально значуще);
- 2 категорія – від 8 до 9 балів;
- 3 категорія від 7 до 8 балів;
- 4 категорія – від 6 до 7 балів.

Виходячи з різних цілей та задач різні групи респондентів обирають різні управлінські та професійні компетенції та функції.

У кожній категорії були виявлені компетенції, які були обрані кількома групами респондентів, тобто їх важливість підтверджена різними групами респондентів. Тому ми провели ранжування та окреслили цими компетенціями портрет сучасного ефективного директора ДЮСШ, який складається з найважливіших управлінських компетенцій та відображений у таблиці 1.

Висновки і перспективи подальших пошуків. Правильно окреслений професійний портрет директора ДЮСШ надає можливість зробити правильний відбір найбільш ефективного із загальної кількості претендентів на посаду директора ДЮСШ, а це, у свою чергу, призведе до успішного виконання не лише посадових обов'язків самого директора, а й ефективної роботи всього колективу ДЮСШ.

У подальших дослідженнях планується розробити професіограму директора ДЮСШ, виявити шляхи, методи та форми удосконалення системи професійного саморозвитку та самовдосконалення керівника ДЮСШ.

Таблиця 1.
Професійний портрет директора ДЮСШ

№ з/п	Компетенції	Категорія
1	2	3
Управлінські компетенції		
1	- уміння управляти конфліктами в освітянському колективі та адекватно реагувати на потребу нових підходів і реалій життя	1 категорія
2	- уміння керувати часом, володіння основами тайм-менеджменту; уміння здійснювати ефективні комунікації; готовність взяти на себе роль лідера команди, вміння вести за собою інших членів колективу, керувати проектом; - уміння складати стратегічні та перспективні плани, передбачати можливі ситуації та події; здатність та прагнення розвивати інших людей; готовність відповідати за скоєні дії, вчинки та їх наслідки	2 категорія
3	- уміння сформувати команду та здатність працювати у ній, бути її часткою	3 категорія
4	- уміння приймати рішення у будь-якій (можливо невизначеній) ситуації; здатність до збереження самовладання, контролю емоцій та своєї поведінки під час стресових ситуацій; готовність планувати свою поведінку та дії у відповідності до культури, потреб та пріоритетів контролюючого органу та наявність ораторських навичок, навичок ефективної презентації	4 категорія
Професійні (функціональні) компетенції		
1	- знання законодавство у сфері позашкільної освіти, фізичної культури та спорту України та вміння виявити особливості кожного працівника для ефективного використання у роботі ДЮСШ ; - уміння здійснювати взаємодію із внутрішнім та зовнішнім середовищем ДЮСШ	1 категорія
2	- знання правових аспектів роботи ДЮСШ; - знання основ психології управління в соціальних системах, освітянських колективах; - знання методів мотивації підлеглих працівників; - знання трудового законодавства України; - вміння формувати фінансову стратегію ДЮСШ	2 категорія
3	- знання правила внутрішнього розпорядку ДЮСШ; - знання статутної діяльності ДЮСШ; - вміння здійснювати моніторинг розвитку видів спорту; - знання колективного договору ДЮСШ; - постановка системи бухгалтерської звітності; - постановка системи управлінської звітності; - вміння формувати інвестиційну політику	3 категорія
1	2	3
4	- знання основ дитячої психології; знання протипожежних норм і норм техніки безпеки у спортівній школі; знання нормативів медичних оглядів, медичного контролю, санітарно-гігієнічних норм; - знання технічного стану та можливостей матеріально-технічної бази ДЮСШ; - постановка системи внутрішкільного контролю; - знання методів та норм ефективного використання спортивних споруд.	4 категорія

ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – 2-е вид. – К. : Логос, 2002. – С. 69.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
4. Маслов В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами / Валентин Маслов, Віктор Олійник // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. – 2001. – Вип. 32, Ч. 1. – С. 59–60.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. докт. филолог. наук. проф. Н.Ю. Шведовой. – 15 изд. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.

ЧЕПУРНА М.В.,
викладач, Черкаський державний
технологічний університет,
м. Черкаси

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСІЮ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена проблемі розвитку західноєвропейської професійної освіти. Мова йде про такі механізми розвитку освіти як гуманізація та гуманітаризація, роль університетів у їх реалізації. Акцентується увага на тому, що особливе значення має визначення та розуміння всіма суб'єктами освітньої діяльності головних завдань і цілей освіти.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, професійна освіта, якість освіти, особистість.

Статья посвящена проблеме развития западноевропейского профессионального образования. Речь идет о таких механизмах развития образования как гуманизация и гуманитаризация, роли университетов в их реализации. Внимание акцентируется на том, что особое значение имеет определение и понимание всеми субъектами образовательной деятельности главных заданий и целей образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, гуманизация, гуманитаризация, качество образования, личность.

The article is devoted to the problem of professional education in Western Europe. Such mechanisms of development of education as humanization and humanitarization and the role of the universities in realization of these mechanisms are issued. It is pointed out that understanding of the main tasks, purposes and special role of education by all educational system's members has the special value.

Key words: professional education, humanization, humanitarization, quality of education, person.

Весь процес існування певної нації є освіта, яка уособлює унікальну сукупність ідей, притаманну тільки конкретному соціуму, яка утворюється протягом його становлення і формує його менталітет.

Соціально-культурні потреби суспільства диктують цілі і задачі освітнього процесу, визначають стандарти навчання, тим самим орієнтують освітню систему на необхідне соціальне замовлення суспільства (тобто створення такої моделі громадянина, яка необхідна суспільству на даний час).

Стимулом до пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів є оновлення освітнього процесу в Україні на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури. На цьому наголошується в нормативних документах про освіту: Національній доктрині розвитку освіти, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття), в яких окреслено нові завдання, пріоритети й напрями модернізації системи освіти України. Саме це, а також посилення інтегративних процесів на рубежі другого і третього тисячоліть закономірно зумовлюють важливу роль наукового співробітництва європейських країн у галузі освіти.

Висвітленню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні і в країнах Західної Європи присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних авторів: С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Н.В.Абашкіної, В.А. Семиченка, Л.П.Пуховської, Г.Г.Поберезької, Г. С. Воронки, В.О. Сластьоніна та ін.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що система освіти Західної Європи кінця ХХ - поч. ХХ століття стає більш культуро -, соціо - і особистісно-спрямованою, головною умовою виживання і розвитку якої є формування нових якостей у суб'єктів освітнього процесу. Соціальність визначає не тільки соціальні структури, які до-

мінують у суспільстві, але і систему взаємин між людьми. Як результат, людина опиняється в новому соціальному вимірі, який необхідно дослідити, що стимулює формування у неї нових соціальних якостей. Таким чином, відбувається модернізація культурної парадигми суспільства з необхідним їй осмисленням.

Важливо відмітити, що за історію існування кожного соціального простору змішалося декілька парадигм освіти. Причому кожна нова соціально-культурна освітня програма завжди виростала із попередньої, враховуючи основні традиції, вимоги і стійкі культурні норми.

Опрацювання багатьох оригінальних і вітчизняних джерел дозволяє стверджувати, що тільки університети протягом довгого часу зберігають і успішно здійснюють ряд певних функцій, забезпечуючи гармонійний процес розвитку і існування цього соціального феномену.

Традиційна місія університету – знаходження, примноження, розповсюдження знань. З часів середньовіччя університет намагається зберегти свою аполітичність або, як мінімум, бути політично нейтральним. Його вища місія – служіння знанню, а не досягнення якихось конкретних моральних, соціальних і політичних цілей. За всю історію свого існування університети сформували досить чітку концепцію раціонального знання, яка складає основу західної університетської традиції. Це знання відноситься до незалежної від свідомості, від людських уявлень реальності; це знання вміщує істинні твердження, тобто такі, які відносно вірно відображають реальність. Тому завжди серед основних функцій університетів виділялись: навчальна (збереження і передача знань, науки, культури); дослідницька (розвиток знань, науково-дослідна робота); професійна (підготовка висококваліфікованих спеціалістів); культурна (формування інтелектуальних здібностей); гуманістична (оволодіння фундамен-

тальними ідеями і концепціями, розуміння цінностей людства, цивілізації і культур світу).

Головною задачею університету як центру культури і освіти є формування культури суспільства, орієнтованої на всебічний розвиток інтелекту, на пізнання, встановлення істини, яка визначає одну із головних функцій університету – дослідницьку[5,89].

В цілому, системи вищої освіти в західноєвропейських країнах відрізняються поліваріативністю і багаторівневістю. Різноманіття вищих навчальних закладів є наслідком культурної історії певного соціального простору. Виникнення принципів нових моделей навчання відбувається як результат невідповідності існуючої системи знань новій соціальній ситуації, що і призводить до закономірної і періодичної зміни культурної програми. Існування певної типологічної класифікації конкретних центрів культури і освіти (навчальних закладів) в кожній із західноєвропейських країн підтверджує це явище. При аналізі класифікації розвитку еталонних центрів певного соціального простору очевидним стає існування похідної ідеї, яка в подальшому отримує інтенсивний розвиток. Таким чином, кожний новий вид навчальних закладів з'являється як реакція на виникнення нової проблемної соціокультурної ситуації, зумовленої підвищенням актуальності вищої освіти. Підтвердженням цьому є типологія університетів в країнах Західної Європи.

Разом з тим соціальна ситуація останніх десятиліть ХХ століття в Західній Європі характеризується зміною парадигми соціального розвитку – становленням постіндустріального суспільства. Ж.Делор стверджує, що стан західного суспільства на цьому етапі свого розвитку знаходиться на стадії кризи (“криза ідеології прогресу”), яка не могла не позначитись на національних системах освіти [7, 133].

Проведене дослідження підтверджує той факт, що процес пізнання,

функції і побудова знання в контексті культури постмодерну значно відрізняється від попередньої позитивістської парадигми. Поновлюється цінність знання, культури, освіченості. За визначенням ЮНЕСКО, в сучасному соціокультурному середовищі в країнах Західної Європи культура виступає як “спосіб виживання людства”[9,172].

Перш за все, змінився “споживач освіти”, який сприймає освіту як необхідну складову свого існування. Це викликало, на думку Сільвена Лур'є, французького вченого, співробітника ЮНЕСКО з 1965 року, кардинальні зміни в сутності освіти як соціокультурного феномену.

По-перше, загострились протиріччя між освітою як індивідуальним процесом і стандартизованими, масовими програмами навчання, котрі пропонуються державою протягом останніх десятиліть.

По-друге, очевидно, що індивідуальний попит на освіту відображає різні прагнення: соціальні і громадянські, економічні, культурні чи етичні.

По-третє, бажання держави зберегти чи посилювати традиційну роль школи як інструмента зміцнення національної самобутності вступає в протиріччя з міжнародними тенденціями до універсалізації форм і структур мислення, поведінки і навіть цінностей[3,125].

В освітній процес людини нового типу – носія постіндустріальної культури – необхідно включати весь “величезний світ культури – минулої і сучасної, але не в якості непорушної спадщини, а як засобу постійного духовного росту, основним продуктом якого є багатогранна людина, здатна оволодіти світом сучасних проблем” [6,155].

На думку вчених, в нову парадигму освіти необхідно включити такі методологічні принципи, як “гетерогенність, а отже і складність предмету пізнання, нерозривність зв'язку суб'єкта і об'єкта пізнання; близькість різних

напрямів наукового пізнання; підвищення ролі знання загальнонаукового з його різними дисциплінами” [6,156]. Це говорить про те, що зміни, які відбуваються в західноєвропейській вищій освіті створюють не тільки передумови для зміни культурної парадигми, але і впливають на діяльність суб’єктів освітнього процесу.

Крім того, в період екстенсивного індустріалізованого розвитку націй, в період посилення світових інтеграційних процесів у всі галузях людського існування підвищується попит на вищу освіту, отримання якої для деяких професій стає просто необхідним. Феномен освіти визнаний головною умовою виживання особистості в сучасному соціокультурному просторі.

Зміни, які відбуваються в галузі освіти на світовому рівні, безумовно, визначають нові напрями діяльності суб’єктів освітнього процесу, що не може не позначитись на професійній діяльності педагога, який повинен прийняти нові концепції і ідеї, відмовившись від старих.

В зв’язку з цим, наприклад західноєвропейська вища педагогічна освіта набуває нових якісних характеристик. Цей процес пояснюється, перш за все, зміною світоглядної парадигми суспільного розвитку, зумовленої генералізацією підходів до всіх систем наук.

Мета сучасної системи західноєвропейської освіти - створення умов для повноцінного розвитку особистості з опором на спадкові можливості, психофізичні особливості і особистісні якості індивіду. Підвищуються вимоги до якості професійної підготовки, що призводить до значних змін у змісті базової педагогічної освіти.

Не випадково Е. Боуер, Б.Холмс, Мак Лін стверджують, що в наш час необхідно орієнтуватись не на навчальні плани, а на унікальність, неповторність кожного студента, на його природний потенціал [8,133].

Це одночасно зумовлює виникнення тенденції гуманізації і гуманітаризації освітнього простору. Є.Лисова ко-

ментує цей процес в країнах Західної Європи так: “Гуманістична переорієнтація суспільної свідомості, одночасна критика авторитаризму і стандартизації в навчанні і вихованні висунули на передній план гуманізацію діяльності і особистості викладача” [2,97]. Відповідно з цією тенденцією представники гуманістичної педагогіки А. Маслоу, К.Роджерс, А.Комбс(США), Р.Бернс (Англія), П.Тіллік (Німеччині) орієнтують викладача на осмислення своєї діяльності як глибоко людської, мотивованої щирим інтересом до особистості студента, поважним ставленням до нього і спрямованою на створення умов для його повноцінної самореалізації.

Крім того, в сучасні зарубіжній дидактиці приділяється значне місце формуванню у педагогів здібностей до інновації, яка, як характеристика навчання, стосується не тільки його дидактичної структури, але і його соціально важливих результатів. Це стосується, перш за все, здатності виходу педагога за рамки педагогічних реалій, що викликає подальші зміни в його професійній культурі. Тепер, в першу чергу, вчитель повинен осмислити нову дидактичну задачу і проаналізувати можливі варіанти її вирішення з урахуванням свого досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності і осмислення своєї готовності взяти участь в цьому процесі.

Як показує дослідження, система вищої освіти в країнах Західної Європи в останні десятиліття XX століття базувалась на певній сукупності цінностей, які висувались учасниками освітнього процесу. Відбір актуальних ціннісних орієнтирів на цьому етапі історичного розвитку західноєвропейського суспільства визначався соціокультурними умовами, які склалися на той час. При внесені в парадигму освіти нових ціннісних орієнтирів не було відмови від попередніх. Цінності знаходились в процесі постійного збагачення, розвитку і вдосконалення, набували но-

вого сенсу, зберігаючи при цьому соціальне наступництво.

Є всі умови стверджувати, що освіта – це особлива інституційна галузь культури кожної нації. Саме освіта допомагає усвідомити і розвинути комплекси цінностей в людині, допомогти зрозуміти і опанувати культуру, а в подальшому допомогти особистості самореалізуватися.

На думку багатьох зарубіжних вчених, в галузі освіти людина може реалізувати себе завдяки процесу отримання протягом всього життя нового досвіду і актуалізації вже набутого. Головна функція системи освіти полягає у формуванні базової культури людини, без якої неможливе її гармонійне існування в соціальному вимірі. Саме культура визначає структуру і зміст системи освіти, цілі і задачі процесу навчання.

Традиції західноєвропейської освіти дозволяють стверджувати, що виникнення нової освітньої практики є відображенням відповідних соціокультурних характеристик певного соціального простору, а це є дзеркальним відображенням рівня соціокультурного розвитку суспільства. В такій соціокультурній реальності освіти, яка набуває нових якісних характеристик, треба розглядати як процес становлення нової культури мислення людини.

Різноманітність наукових підходів до розуміння сутності вищої освіти серед вчених Західної Європи вказує на зміни, які відбуваються в розумінні цієї категорії як важливого компонента людського буття і дозволяє втілити педагогічну проекцію поглядів зарубіжних дослідників на сутність освіти для XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев Ю.Н. Западная рационалистическая традиция. Понятие "гуманитарность". Русская университетская традиция//Университет на пороге 21 века: абрис учебного процесса. М.: РГГУ, 1996,32с.
2. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе// Педагогика.1994. №3. С.94-100.
3. Лурье С. К новой стратегии планирования образования// Перспективы. Вопросы образования.1990,№2, с.123-134.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., Шкільний світ, 2001.
5. Мишед Л. Идея университета// Вестник высшей школы.1995, №9, с.89.
6. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса: Дисс. ...канд. пед. наук. В.Новгород,2000,164 с.
7. Delors Y. Higher Education and Education throughout life. UNESCO. Paris., 1996.Ch.6,130-136.
8. Holmes B., Mc. Lean M. The Curriculum. A Comparative Perspective. London, 1998,248p.
9. World Educational Report. Paris: UNESCO, 1993., 172p.

ЧЕРЕДНІК Д.Л.,

кандидат технічних наук,
перший проректор, Харківський
національний університет
будівництва та архітектури,
м. Харків

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Стаття содержит авторское определение категории конкурентоспособность будущего инженера, а также педагогические условия формирования конкурентоспособного выпускника в условиях технического университета.

Ключевые слова: конкурентоспособность, педагогические условия, учебно-воспитательный процесс.

Стаття містить авторське визначення категорії конкурентоздатність майбутнього інженера та педагогічні умови формування конкурентоздатного випускника в умовах технічного університету.

Ключові слова: конкурентоздатність, педагогічні умови, навчально-виховний процес.

The article contains the author's definition of the category of the competitiveness of the future engineers, as well as the pedagogical conditions of forming a competitive graduates in the conditions of the technical University.

Key word: competitiveness, pedagogical conditions, educational process.

Сучасна система освіти розвивається в контексті ринкових відносин, в наслідок чого необхідним стає врахування економічних категорій до її функціонування. До таких категорій відносяться попит та пропозиція, конкурентні переваги та конкурентоздатність, які по суті стають критерієм оцінки її якості.

В Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентноздатних на ринку праці.

Отже щоб конкурентоздатність

© Череднік Д.Л., 2012

молодих фахівців розглядати як мету і очікуваний результат вищої професійної освіти, необхідно мати чітке, несуперечливе уявлення про сутність даного поняття, його структуру та критерії оцінки.

Відзначимо, що концепція “конкурентоздатності” – порівняно недавно посіла провідне місце в українській освіті серед гуманітарних психолого-педагогічних дисциплін, проте сьогодні вона займає цілком певне місце в науковій педагогічній і психологічній термінології, разом з теорією «професіоналізму» і «компетентності». Не вважаючи на це ще досі не має однозначного уявлення про структуру та зміст конкурентоздатності фахівців – як у цілому, так і щодо представників різних професій. В останні роки здійснено безліч тематичних досліджень цього феномену (в економічному, соціологічному, психолого-педагогічному аспектах) в яких, переважно, висвітлюються окремі питання, прямо або побічно пов’язані з конкурентоздатністю особистості (кар’єра, професійний успіх, конкурентоздатність фахівців окремих галузей та ін.). Відсутнє також цілісне уявлення про внутрішні детермінанти конкурентоздатності та її зв’язки з іншими характеристиками майбутнього фахівця, попит на які формує новий етап розвитку інформаційного суспільства. Отже виходячи з того, що феномен конкурентоздатності є новою якісною характеристикою фахівця, а формування конкурентоздатного випускника – новим завданням для української вищої освіти, то актуальність статті полягає в уточненні розуміння категорії “конкурентоздатність фахівця” в узагальненому вигляді та конкретизації ознак конкурентоздатності майбутнього інженера, а також у висвітленні педагогічних умов її формування в умовах технічного університету.

Спираючись на розуміння конкурентоздатності в економічному аспекті та екстраполюючи його на систему підготовки майбутнього фахівця ми

вважаємо що, конкурентоздатність випускника повинна визначатися трьома параметрами:

- технічний параметр (обсяг засвоєної програми професійної підготовки в годинах, що визначає індивідуальний рівень володіння професійними компетенціями у відповідності до стандарту освіти);
- економічний параметр (фінансові витрати на підготовку фахівця);
- соціально-організаційний параметр (облік соціальної структури споживачів регіону, особистісних якостей випускників і роботодавців, умов організації виробництва).

Аналіз психологічних досліджень поняття «конкурентоздатність» дозволяє зробити висновок, що воно розглядається вченими, як здатність фахівця витримувати конкуренцію в боротьбі за досягнення кращих результатів, а також як відповідність якості робочої сили попиту на ринку праці. Таке широке розуміння даного визначення дозволяє зробити висновок про те, що психологічний аспект поняття базується на особистісному розвитку спеціаліста.

В педагогічних дослідженнях сутність конкурентоздатності має декілька тлумачень, як стратегічна якість особистості, що дозволяє йому бути затребуваним в умовах конкуренції (сукупність індивідуальних та особистісних якостей, включаючи здібності, риси характеру і потреби); діяльності, що забезпечує успішність соціально-професійного функціонування, а також спілкуванні і самореалізації;

Багато дослідників відзначають, що конкурентоздатність випускників трактується як здатність професійної вищої освіти забезпечувати високу якість підготовки кваліфікованих працівників і спеціалістів, що відповідають вимогам і потребам ринку праці, в порівнянні з іншими аналогічними установами [5,6,7].

Відмінність трактувань даного поняття пояснюється різними підходами до його розгляду, і дозволяє досліджу-

вати поняття в контексті навчальної діяльності і спілкуванні з іншими людьми [2].

Отже на підставі проведеного теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що конкурентоздатність працівників - це відносна, узагальнена характеристика працівника, що визначає особистісний потенціал у економічній, соціальній, професійній, та культурній діяльності, який дозволяє досягти певних переваг на ринку праці з метою задоволення різнобічних потреб.

Відзначимо, що розв'язання завдання формування конкурентоздатності майбутнього фахівця вимагає не лише конкретизації її сутності, а також і її структури. Виходячи з того, що на рівень конкурентоздатності суттєво впливає ринкове середовище, то при розробці її складових доцільно спиратися на таке трактування структури, яке враховує не лише взаємний зв'язок між внутрішніми змінними системи, а також дію на систему з боку зовнішнього середовища. Так, наприклад, Ю. Гаврілець будує визначення структури за допомогою симетричного графа, який задається на повній сукупності зв'язків між станами системи та середовища.

Підтвердженням справедливості нашого висновку є принцип детермінізму (О. Асмолов, Л. Божович, С. Рубінштейн), який трактується, як дія зовнішніх причин через внутрішні умови і як дія внутрішнього через зовнішнє. Тобто ініціація "запуску" конкурентоздатності може бути результатом дії, як зовнішніх (об'єктивних) обставин, так й результатом дії суб'єктивних (внутрішніх) детермінант.

Отже в рамках дослідження проблеми формування конкурентоздатності майбутнього інженера будемо спиратися на таке розуміння її структури. Структура конкурентоздатності майбутнього інженера це така її організаційна характеристика, яка є сукупністю факторів, які її формують

та забезпечують ефективне функціонування фахівця в соціально-професійному просторі.

З метою визначення детермінантів, механізмів, закономірностей і принципів розвитку конкурентоспроможності майбутнього інженера нами було проведено емпіричне дослідження: а) анкетування і інтерв'ювання роботодавців; б) тестування, контент-аналіз і експертне оцінювання, направлене на діагностику рівня розвитку у фахівців з різних якостей, що впливають на їх конкурентоздатність. На підставі проведеного дослідження нами було виявлено, що конкурентними перевагами майбутнього інженера можна вважати, перш за все їх кваліфікаційну компетентність. Наступними у рейтингу конкурентних переваг роботодавці називають особистісні якості, а третіми – ділові. Отже пропонуємо модель конкурентоздатного майбутнього інженера, що містить такі компоненти.

Особистісний компонент визначає здатність фахівця до вибраної професії і включає такі особистісні якості, що забезпечують:

- успішність професійної діяльності фахівця (в першу чергу, ті, які зазначені в системі "людина-людина" та "людина-техніка");
- успішність майбутнього інженера в конкретному виді професійної діяльності (проектній, конструкторській, науковій, педагогічній тощо).

Професійний компонент характеризує підготовленість фахівця до професійної діяльності і містить дві складові:

- професійні компетенції, що забезпечують фахівцю успішність професійної діяльності у технічній галузі взагалі;
- професійні компетенції, що забезпечують фахівцю успішність в конкретному виді професійної діяльності.

Поліпрофесійний компонент визначає можливості фахівця бути успішнішим в будь-якій професійній

діяльності. Він складається з таких складових:

- особистісні якості і властивості, що підвищують продуктивність будь-якої професійної діяльності (активність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, оптимізм, здоровий спосіб життя тощо);
- професійні компетенції, що підвищують продуктивність будь-якої професійної діяльності (високий загальнокультурний рівень, знання іноземної мови, володіння інформаційними технологіями, знання правових основ і також основ маркетингу і менеджменту тощо.).

Престижно-технологічний компонент характеризує готовність фахівця успішно здійснювати професійну діяльність в умовах ринку. А саме, здатність конструювати і реалізовувати технологію свого домінування в професійному співтоваристві (презентація себе як професіонала, якості своєї професійної діяльності і її продукту). Використовування таких технологій сприяє максимальній реалізації складових особистісного, професійного і поліпрофесійного компонентів конкурентоздатності фахівця, тобто (добре, вдало) представити роботодавцю (замовнику), те, чим реально володіє фахівець. Це демонструє переваги фахівця як на ринку праці, так і на ринку професійних послуг, веде до визнання суспільством його заслуг і заняттю престижного положення в професії. Складові цього компоненту це когнітивність, конативність, а також характерологічні якості (вік, стать, рівень кваліфікації тощо) і особистісна мотивація.

На підставі запропонованої компонентної моделі конкурентноздатного фахівця автором статті було сформульовано ряд науково-практичних рекомендацій до організації освітньо-виховного процесу, який сприяє розвитку конкурентноздатності майбутнього фахівця у в технічному університеті.

1. Освітньо-виховний процес у тех-

нічному університеті на відміну від гуманітарних ВНЗ містить в основному фундаментальні та технічно орієнтовані дисципліни, тому особливу увагу необхідна приділяти змісту психолого-педагогічного супроводу навчання студентів як організаційно-методичній основі набуття соціального досвіду.

2. В процесі професійної підготовки сприяти розвитку у студентів прагнення до сумісництва навчання і з роботою за фахом, по можливості, допомагати з працевлаштуванням.

3. В процесі проходження студентами всіх видів практики пропонувати їм виконання реальних завдань, направлених на освоєння ними відповідних професійних функцій, що буде сприятиме накопиченню студентами необхідного професійного досвіду.

4. З метою ефективного розвитку соціальних предметно-змістовних компонентів конкурентоздатності надавати особливу увагу організації позанавчальній діяльності студентів суспільно-політичного, волонтерського, творчого характеру, а також відповідному змісту діяльності кураторів академічних груп (кураторська година, зустрічі з цікавими людьми, екскурсії тощо). Мотивувати участь студентів у діяльності органів студентського самоврядування, студентського наукового суспільства, суспільних молодіжних організацій з метою розвитку громадянської активності і освоєння певних соціальних ролей (учасника полікультурної взаємодії, інформаційного обміну та ін.)

5. При організації освоєння студентами змісту фундаментальних дисциплін, дисциплін соціально-гуманітарного циклу та загальнопрофесійних і спеціально професійних - особливу увагу надавати їх практичній орієнтованості і контекстності інформації, як важливій умові підвищення мотивації студентів. За цими ж принципами здійснювати міждисциплінарну інтеграцію інформації, що дозволить гармонійно розвивати структурні

компоненти конкурентоздатності через формування повноцінної предметно-змістовної теоретичної бази у студентів.

6. Систематично і безперервно здійснювати моніторинг індивідуальних результатів студентів, вносити необхідні корективи в зміст конкурентно-розвиваючого освітнього процесу.

Надаючи особливої уваги проблемі конкурентоздатності випускників в Харківському національному університеті будівництва та архітектури проводиться не лише теоретичне дослідження, а також практичне відпрацювання запропонованих педагогічних умов формування конкурентних переваг у студентів університету.

Відзначимо, що не зважаючи на те, що в практику організації навчально-виховного процесу вказані педагогічні умови введені досить недавно, проте проведене пілотажне дослідження результатів вказує на те, що у студентів експериментальних груп, виявлена позитивна динаміка академічної успішності, вони займають більш активну життєву позицію щодо участі в різних навчальних, а також позанавчальних заходах. Студенти експериментальних груп швидше та ефективніше адаптуються до умов виробничої та інших видів практик тощо. Все це свідчить про набуття ними конкурентних переваг порівняно зі студентами контрольних груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2004р.
2. Гаврилец Ю.Н. Модель равновесия функционирования экономики с переменной структурой населения, ЭММ, 1994, том 30, № 2
3. Гарафутдинова Н.Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки / Н.Я. Гарафутдинова. Вестник Омского университета. – 1998, вып. 1. – С.76-78.
4. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. на стиск. научн. степени доктора пед. наук: 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования”, 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования” / С.А. Хазова – Майкоп, 2011, 59 с.
5. Хапілова В.П. Соціально-психологічні умови формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів: автореф. на здобут. наук ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 – “Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / В.П. Хапілова – Київ, 2006, 21с.
6. Шاپовалов В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования: Моногр. / Под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. – Сочи: СГУТиКД, 2008. – 190 с.
7. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность – категория комплексная, учебник / Р. А. Фатхутдинов. – М. : Экономика, 2009. – 504 с.

ЧЕРТОК Л.П.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач французької
мови кафедри іноземних мов
гуманітарних факультетів,
Одеський національний
університет імені І.І.Мечникова,
м. Одеса

ЗДОБУТКИ ТА ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ТА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ ТА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Реалізація завдань Болонської Декларації відбувається по-різному у Швейцарії та Україні – країнах, що мають різні економічні та політичні системи.

Порівняння Швейцарії та України за 6 параметрами, розробленими Робочою групою з виконання положень Болонської Декларації, дає змогу виявити збіг та розбіжності у здобутках та невирішених проблемах вищої освіти цих країн.

Незважаючи на різні економічні та політичні контексти, у яких розвивається освіта у Швейцарії та Україні, та деяке випередження Швейцарії у темпах виконання вимог Болонського процесу, Україна за своїм потенціалом спроможна виконати головне завдання Болонської Декларації – забезпечення навчання впродовж життя.

Ключові слова: Болонський процес, цикли та інструменти, вища освіта, неперервна освіта, мобільність, якість освіти.

Реализация задач Болонской Декларации происходит по-разному в Швейцарии и Украине – странах с разными экономическими и политическими системами.

Сравнение Швейцарии с Украиной на основе шести параметров, разработанных Рабочей группой по выполнению положений Болонской Декларации, дает возможность выявить сходства и различия в достижениях и проблемах высшего образования этих стран.

Несмотря на разные экономические и политические контексты, в которых развивается образование в Швейцарии и Украине, и некоторое опережение Швейцарии в темпах выполнения требований Болонского процесса, Украина по своему потенциалу вполне способна выполнить основное требование Болонской Декларации – обеспечение образования на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: Болонский процесс, циклы и инструменты, высшее образование, непрерывное образование, мобильность, качество образования.

The goals of Bologna Declaration are being implemented differently in Switzerland and Ukraine – in the states with different economic and political systems.

The comparison of Switzerland with Ukraine on the basis of six parameters that were worked out by the “Follow-Up” Group of the Bologna Declaration, makes it possible to reveal the similarities and differences in achievements and challenges of higher education in these countries.

In spite of different economic and political contexts of higher education in Switzerland and Ukraine and some advance of Switzerland in realization of the Bologna Declaration requirements, Ukraine potentially is fully capable to fulfil the main requirement of the Bologna Declaration – to guarantee life-long education.

Key words: Bologna process, cycles and tools, higher education, continuing education, mobility, quality of education.

80-90 роки минулого століття знаменуються початком перебудови вищої освіти у багатьох європейських країнах. Саме у ці роки країни Європи починають розробляти та реалізувати ідею єдиного освітнього простору, яка стане головним завданням Болонського процесу. Накреслюється низка тенденцій, які пізніше лягли в основу документів Болонської Декларації. Це зближення університетів та спеціалізованих закладів вищої освіти, традиційної загальнонаукової освіти і спеціального та професійного навчання; перехід на варіативний та багаторівневий характер вищої освіти, включення неперервної освіти у вищу освіту; підвищення професіоналізму педагогічних кадрів шляхом диференціації та індивідуалізації навчання; демократизація вищої освіти, розширення доступу до знань та зростання кількості й якості

освітніх послуг; розвиток суспільно-автономної моделі освіти, перехід від прямого державного до децентралізованого регулювання процесів вищої освіти (європейські та національні незалежні центри забезпечення якості вищої освіти) [1].

Разом з тим, у зв'язку з розбіжностями в економічних та політичних системах країн-учасниць, невирішеними залишаються проблеми соціального аспекту вищої освіти (інклюзивна освіта), мобільності студентів (брак національних програм розвитку мобільності), неперервного навчання (уніфікація концептуальної бази, валідація знань та компетентностей, придбаних у закладах формального та неформального підвищення загальнокультурного, спеціального та професійного рівнів, проблеми фінансування).

Метою дослідження, результати якого висвітлені у даній статті, є аналіз

та порівняння здобутків Болонського процесу у вищій та неперервній освіті Швейцарії та України, країн, що мають різні економічні та політичні системи. Його актуальність полягає у виокремленні невирішених проблем вищої освіти Швейцарії та України з огляду на завдання Болонської Декларації.

Нагадаємо, що Болонська Декларація була підписана міністрами вищої освіти 29 європейських країн у 1999 році. На той час лише 15 країн були членами ЄС, 11 країн – кандидатами у члени ЄС, а 3 країни – Ісландія, Норвегія і Швейцарія не входили до ЄС. Швейцарія, як і Україна, ще й сьогодні не входить до складу ЄС, при цьому обидві країни є активними учасниками Болонського процесу. Головними етапами реформаторського Болонського процесу були Сорбонська Декларація (1998), як провісник Болонського процесу, Болонська Декларація (1999), Пражське Комюніке (2001), Берлінське Комюніке (2003), Бергенське Комюніке (2005), Лондонське Комюніке (2007), Комюніке Левен/Лювен-ля-Нев (2009). Від одного етапу до наступного конкретизувалися та розширювалися завдання Болонського процесу при незмінності головних слоганів „Об'єднання через освіту” і „Освіта впродовж життя”.

У березні 2010 року (Будапешт-Відень) на Європейській конференції міністрів освіти були підведені підсумки першого десятиріччя дії Болонського процесу та офіційно відкрито Європейський простір вищої освіти. Звіт Робочої групи з виконання положень Болонської Декларації складено на базі офіційної інформації адміністративного характеру (закони, підзаконні акти, положення, рекомендації), що надійшли з країн учасниць Болонського процесу у період між серпнем 2009 та лютим 2010 років [4, с. 7–8]. Аналіз звіту дає змогу схарактеризувати сучасний стан вищої освіти країн-учасниць у контексті європейської інтеграції, зокрема Швейцарії та Укра-

їни [3].

Важливим здобутком Болонського процесу є його значне поширення в Європі та за її межами: за станом на лютий 2010 року нараховується 46 країн, що приєдналися до Болонського процесу та започаткували реформаторську діяльність у сфері вищої освіти. Україна офіційно підписала Болонську Декларацію у травні 2005 року, хоча модернізація вітчизняної вищої освіти почалася значно раніше.

Виокремлено шість важливих параметрів порівняльного опису стану вищої освіти країн-учасниць: 1) циклічність освіти та структура дипломів; введення основних інструментів Болонського процесу; 2) розвиток системи забезпечення якості освіти; 3) соціальний аспект вищої освіти; 4) освіта впродовж життя; 5) мобільність студентів; 6) вплив економічної кризи 2008–2009 років.

1. Структури й інструменти Болонського процесу.

Впровадження структур і інструментів Болонського процесу проходило на тлі інтенсивного розвитку систем вищої освіти та зміни політичних пріоритетів у Європі. Ріст кількості студентів супроводжувався ростом кількості вищих навчальних закладів, насамперед у галузі вищої професійної та технічної освіти, де з'явилося багато приватних ВНЗ, визнаних державою. В Італії, наприклад, за 10 років з'явилося 20 ВНЗ, а у Швейцарії відкрито низку вищих педагогічних шкіл, що входять до системи вищої освіти. Поряд із цим констатується й інша тенденція – зменшення кількості ВНЗ за рахунок їх перегрупування, укрупнення з метою створення більш значущої критичної маси [4, с.15].

Найбільш поширеною тенденцією у реформуванні структури циклів і дипломів є введення моделі, що представлена трьома циклами: перший цикл – 180-240 кредитів ЄКТС; другий цикл – 60-120 кредитів ЄКТС; третій цикл – написання дисертації (3-4

роки) без оцінювання у кредитах. Ця „класична” модель Болонського процесу має три різновиди, що уводяться у вищу освіту країн-учасниць на першому та другому циклах. Перша модель – 180+120 кредитів (3+2 академічних років, відповідно бакалавріат, магістратура). Ця модель зареєстрована у 19 країнах, у тому числі у Швейцарії. Друга модель (6 країн) – 240+120 кредитів (4+2 академічних роки). Третя модель зареєстрована у 4 країнах, у тому числі в Україні – 240+60/90 кредитів (4+1/1,5 академічні роки).

Інструментами Болонського процесу є ЄКТС, додаток до диплому, національна система кваліфікацій [4, с. 20–21]. У більшості країн-учасниць (36 з 46, у Швейцарії у тому числі) ЄКТС і додаток до диплому уведено у систему вищої освіти, до того ж часто у межах національного законодавства. Що до третього інструменту – Національної системи кваліфікацій її введення у національні системи вищої освіти, що планувалося на 2010 рік, відкладено до 2012 року, у зв'язку з вимогою узгоджувати з Загальноєвропейською системою кваліфікацій (Берген, 2005), та з прийнятою раніше у Лісабоні Європейською системою кваліфікацій неперервної освіти, які вживають різні дескриптори. Лише 8 країн-учасниць мають сертифіковані Національні системи кваліфікацій, а 11 країн (у тому числі Швейцарія та Україна) знаходяться на етапі розробки цих систем.

2. Забезпечення якості вищої освіти.

Протягом 10 років дії Болонського процесу 22 країни-учасниці відкрили Національне Бюро забезпечення якості вищої освіти, із яких половина – після 2005 року. Ці Бюро незалежні в юридичному та операційному планах від урядів, та від вищих навчальних закладів. Шість країн (Азербайджан, Ісландія, Молдова, Словаччина, Туреччина й Україна) мають централізовану систему керівництва якістю через міністерства освіти.

Наявність у більшості країн-учасниць незалежних органів забезпечення якості свідчить про децентралізацію управління, відхід від прямого державного регулювання процесів освіти.

3. Соціальні аспекти вищої освіти.

Головна вимога Болонського процесу в галузі соціальних аспектів вищої освіти полягає у тому, щоб забезпечити рівне представництво у вищій освіті різних верств населення, тобто забезпечити рівний доступ до знань. Утім, визнається недостатньою розробка цього аспекту як на рівні його концептуальної бази, так і в його реалізації. У Німеччині та Швейцарії, наприклад, іноземні студенти виділені в окрему категорію, а в Україні окремою категорією вважаються абітурієнти з сільської місцевості. Причинами низької представленості студентів із мало-забезпечених сімей вважаються відсутність мотивації, занижена оцінка переваг вищої освіти, неякісна шкільна підготовка. У Швейцарії до цих причин відносять специфічні характеристики національних систем вищої освіти, а саме рання орієнтація дітей та селективна політика середньої школи.

Країни-учасниці Болонського процесу намагаються регулювати доступ до вищої освіти для цих категорій студентів за допомогою спеціальних процедур прийому до ВНЗ, адресних стипендій, фінансової підтримки.

4. Неперервна освіта у системі вищої освіти.

Включення неперервної освіти у національні системи вищої освіти з метою розширення доступу до освітніх послуг (Комюніке Левен/Лювенля Нев, 2009) збільшило значущість неперервної освіти та сприяло розробці країнами-учасницями відповідних мір у цій галузі. Загальна тенденція у країнах-учасницях щодо неперервної освіти полягає у розробці та прийнятті спеціального законодавства, яке покладає відповідальність за неперервну

освіту на заклади вищої освіти.

На Європейському та міжнародному рівнях не існує єдиного, загально-визнаного визначення терміну „неперервна освіта”, що складає перешкоди у розробці послідовної політики у цьому питанні.

У Швейцарії неперервна освіта може означати: 1) несертифіковані освітні послуги і цим вона відрізняється від післядипломної освіти, яка передбачає обов'язкову видачу державного освітнього документу; 2) освіту, що є продовженням базової вищої освіти і в цьому випадку післядипломна освіта розглядається як частина неперервної освіти.

Рівень інтеграції неперервної освіти у вищу освіту свідчить про те, що при наявності широкого визнання цього сектору як місії ВНЗ, він не стає на практиці пріоритетним напрямом розвитку національних систем вищої освіти. Отже, країни-учасниці роблять сьогодні акцент на співробітництві вищих навчальних закладів і приватного сектору, що має на увазі: 1) розробку змісту програм неперервної освіти; 2) регулярні зустрічі представників працевлаштування із представниками ВНЗ; 3) розширення взаємодії державних установ, вищих навчальних закладів і працевлаштування.

5. Мобільність студентів.

Згідно класифікації країн залежно від їх ВВП (внутрішній валовий продукт) на душу населення, проведеної МВФ (Міжнародний валютний фонд) і Всесвітнім Банком, тільки 6 країн-учасниць входять до першої десятки найбільш розвинених країн світу. всі останні країни займають у цьому списку із 166 позицій місця, які починаються з позиції 114. Швейцарія, як високо-розвинена держава, приймає значну кількість іноземних студентів (17% від загальної кількості студентської молоді за даними на 2002 рік) [2, с.91].

Окрім економічного фактору політика мобільності студентів залежить ще й від імміграційної політики краї-

ни, тому для просування мобільності студентів необхідно забезпечити сприятливі юридичні умови. Метою країн у галузі мобільності є зростання кількості студентів, що залучаються до цього процесу: Швейцарія планує досягти 20% мобільності до 2020 року, Україна відноситься до тих країн, у яких національна політика з розвитку мобільності полягає тільки у реалізації європейських програм мобільності (Еразмус, Еразмус-Мундус, Темпус).

6. Економічна криза і вища освіта.

Найбільш важливим наслідком економічної кризи 2008-2009 років стали коливання бюджету вищої освіти, які проявляються по-різному: у більшості країн зміни бюджету 2009-2010 академічного року у порівнянні з бюджетом 2008-2009 років були позитивними; 5 країн не показали ніяких змін у бюджеті вищої освіти, а 10 країн зареєстрували зменшення бюджету. Швейцарія показала зростання бюджету на 5 %, а Україна зменшила бюджет вищої освіти більш ніж на 5%.

Разом із тим, криза не привела до зменшення обсягу прийому студентів, або припинення допомоги. Для того, щоб полегшити наслідки кризи в деяких країнах-учасниках збільшують кількість бюджетних місць і посилюють соціальну допомогу студентам. Криза виявила, що галузями пріоритетної уваги у наступному десятиріччі Болонського процесу мають бути соціальні аспекти і галузь неперервної освіти.

Аналіз основних характеристик сучасного стану вищої освіти Швейцарії та України у контексті Європейської інтеграції свідчить про наявність спільних рис та розбіжностей національних систем освіти.

Порівняння вищої освіти Швейцарії та України було проведено за такими параметрами: основні категорії студентів, які мають низьку представленість у вищій освіті; бюро по забезпеченню якості – член європейської асоціації по забезпеченню якості у

вищій освіті; назва цього бюро; інші національні організації забезпечення якості; Лісабонська угода про визнання дипломів; постанова про визнання документів про різні форми попередньої освіти; статус цієї постанови; Національна система кваліфікацій; існуюча кредитна система; додаток до диплому; показники національної мобільності студентів; завдання країн у цій галузі.

Найбільш явні розбіжності у системі освіти Швейцарії і України спостерігаються більш ніж у половині факторів, за якими проводився порівняльний аналіз. Загальна тенденція полягає у тому, що Швейцарія випереджує Україну у виконанні вимог Болонського процесу з реформування освіти (Швейцарія підписала Болонську Декларацію у 1999 році, Україна – у 2005 році). Ці розходження визначаються у таких показниках: 1) структура дипломів та циклів: Швейцарська вища освіта застосовує першу модель Болонського процесу – 180+120 кредитів, тобто три роки бакалавріату+2 роки магістратури; в українській вищій освіті застосовується третя модель: 240+60/90 кредитів – 4 роки бакалавріату + 1 рік для одержання диплому спеціаліста, 1,5 магістратури; 2) інструменти Болонського процесу: із трьох рекомендованих інструментів – ЄКТС, додаток до диплому і Національна система кваліфікацій – у Швейцарії уведено два перших інструменти, а Національна система кваліфікації знаходиться на етапі розробки; щодо України то в вищу освіту введена тільки ЄКТС; 3) якість освіти: забезпечення якості освіти у Швейцарії гарантується спеціальним національним органом, автономним від офіційних державних органів; щодо України функція контролювання і забезпечення якості освіти повністю покладена на спеціальні відділи міністерства освіти і науки, що свідчить про централізований характер регулювання процесів вищої освіти в Україні; 4) соціальні аспекти: на цьому рівні визначається деяка по-

дібність підходів Швейцарії і України до виокремлення категорій студентів, що мало представлені у вищій освіті, з тією різницею, що в Україні особливою категорією абітурієнтів є мешканці сільської місцевості; 5) мобільність студентів: Швейцарія має чітко визначені завдання у цій галузі, щодо України то офіційна інформація з даного аспекту відсутня.

Неперервна та гуманітарна освіта Швейцарії і України потребують особливої уваги при їх опису у порівняльному аспекті. Спільною рисою післядипломної освіти у Швейцарії та Україні є її націленість на адаптацію до соціально орієнтованої, глобалізованої економіки, на інтеграцію у Європейський простір освіти, на виконання положень Болонської Декларації щодо формування фахівця нового гатунку, який був би здатним постійно оновлювати знання, орієнтуватися у складних інформаційних потоках та мав мотивацію до науково-дослідницької роботи.

Як у Швейцарії, так і в Україні післядипломна освіта надається у закладах вищої освіти і визнається невід'ємною складовою частиною вищої освіти на підставі спеціального законодавства. Отже, післядипломна освіта підпорядковується тим же органом, що і вищий навчальний заклад, і фінансується із тих же джерел. З цієї точки зору керування післядипломною освітою в Україні має більш централізований характер, бо вона, як і уся освіта взагалі підпорядкована Міністерству освіти та науки України і фінансується із бюджету вищого навчального закладу та додаткових джерел фінансування.

Розходження між післядипломною освітою Швейцарії та України полягає у тому, що післядипломна освіта у Швейцарії (Formation postgrad) розглядається як така частина неперервної освіти (formation continue), яка завершується видачею диплома або сертифіката відповідного рівня (CAS,DAS,MAS). В Україні післядипломна освіта – це різноманітні орга-

нізаційні форми (перепідготовка, підвищення кваліфікації, спеціалізація, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі), що завершуються державною атестацією та присвоєнням кваліфікації відповідного рівня, тобто післядипломна освіта дорівнює попередній освіті дорослих.

Спільною проблемою для системи післядипломної освіти Швейцарії та України є формування змісту навчання із урахуванням соціального статусу фахівця, попередньо здобутої їм освіти,

досвіду діяльності, його індивідуальних інтересів і потреб.

Порівняння післядипломної освіти Швейцарії та України дає підставу вважати, що незважаючи на різні економічні і політичні контексти, у яких розвивається освіта у цих країнах, та деяке випередження Швейцарії у темпах виконання вимог Болонського процесу, Україна за своїм потенціалом спроможна виконати головне завдання Болонської Декларації – забезпечення навчання впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.04 // А. В. Глузман. – К, 1997. – 482 с.
2. Носков В.І. Проблеми вищої освіти у контексті європейської інтеграції / В. І. Носков, О. В. Мірошниченко, А. В. Кальянов // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2 (6). – С. 90-93.
3. Черток Л.П. Діалог культур у післядипломній гуманітарній освіті Швейцарії: дисс....канд.пед.наук: 13.00.01/ Л.П.Черток.- Ялта, 2011. – 170 с.
4. Focus sur l'enseignement superieur en Europe 2010 : l'impact du processis de Bologne,- Agence executive « Education, audiovisuel et culture », Bruxelles : Eurydice, 2010,158 p. EACEA P9, [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.eurydice.org>

ШАНДРУК С.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант кафедри
педагогіки КДПУ ім. Володимира
Винниченка, м. Кіровоград

МОТИВАЦІЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено компаративний аналіз проблеми мотивації вчителів середньої школи США до професійної діяльності. Визначено стадії професійного розвитку вчителя як фази психологічної перебудови його особистості; способи підвищення мотивації до професійної діяльності вчителів; ряд потенційних чинників мотивації вчителів до підвищення кваліфікації.

Ключові слова: мотивація вчителів, професійна діяльність, професійна компетентність.

В статье осуществлен компаративный анализ проблемы мотивации учителей средней школы США к профессиональной деятельности. Определены стадии профессионального развития учителя как фазы психологической перестройки его личности; способы повышения мотивации к профессиональной деятельности учителей; ряд потенциальных факторов мотивации учителей к повышению квалификации.

Ключевые слова: мотивация учителей, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность.

the article the comparative analysis of the problem of motivation of secondary school teachers to professional activity is made. The stages of professional development of a teacher as phases of psychological rebuilding of his personality; methods of increase of motivation to professional activity of teachers; a row of potential factors of motivation of teachers to professional development are determined.

Keywords: motivation of teachers, professional activity, professional competence.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. За період незалежності відбувається інтеграція України в світову спільноту на різних рівнях – політичному, економічному, культурному. Вхідження України в єдиний світовий економічний простір висуває ряд нових завдань, пов'язаних з необхідністю теоретичного осмислення тенденцій розвитку освіти й педагогічної науки як чинників, які визначають прогрес.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід інших розвинених країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

США мають вагомий педагогічний досвід та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти.

На сучасному етапі розвитку Сполучених Штатів істотно посилилася участь держави в перепідготовці й підвищенні кваліфікації учителів у рамках загального розширення державно-монополістичного регулювання освіти. Державні заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в США стали невід'ємною частиною активної політики, направленої на реформування середньої школи з метою приведення її у відповідність до швидко змінних вимог динамічного високотехнологічного суспільства й нових соціально-політичних умов.

Активне залучення педагогів-практиків до розробки політики в галузі професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів розглядається американськими експертами

як істотний чинник, що забезпечує успішність роботи цієї сфери. «Зріла мотивація професійного вдосконалення залежить від того, наскільки вчитель усвідомив доцільність усіх заходів щодо підвищення кваліфікації» [6, 103].

Метою статті є компаративний аналіз проблеми мотивації вчителів середньої школи США до професійної діяльності.

Наукові дослідження розглядуваного питання. Упродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження (Н.В.Абашкіна, Н.М.Бідюк, Т.М.Десятов, В.М.Жуковський, В.П.Кемінь, Т.С.Кошманова, О.Ю.Кузнецова, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, О.П.Лещинський, А.П.Максименко, О.В.Матвієнко, О.І.Огієнко, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, В.В.Червонецький, Б.І.Шуневич та ін.). Мотивація американських вчителів до професійної діяльності ще не вивчалась, хоча окремі аспекти цієї проблеми були предметом вивчення (Т.С.Кошманова, М.В.Нагач, А.Д.Онкович, К.В.Рибачук, Т.Г.Чувакова та ін.).

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до підготовки та професійної діяльності вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І.Айзнер, А.Вайз, П.Блюменфельд), роль учителя в процесі реформування освіти (Д.Фліндерс, М.Велш, М.Хардмен), програма підготовки педагога (П.Едмундсон, Дж.Гудлед, Дж.Клезез, І.Серлз, П.Зелонка, М.Водлінгер, Дж.Вілсон, Л.Мітчел, С.Трахтенберг, А.Том, Х.Тілема, І.Еммер, Дж.Ендрюс), знання, вміння та навички педагога (Дж.Лейнхарт, Л.Ля Рос, Д.Леггет, С.Хол, Р.Маркс), професійний розвиток педагога (С.Вілсон, Дж.Берне, В.Бейярд, Д.Бек).

Аналіз літературних джерел свідчить, що близько п'ятдесяти теоретичних концепцій пов'язані з проблемою

мотивації. Найбільш відомими є теорії Дж. Аткинсона, Д. Барбуто, К. Берча, Г. Гекгаузена, К. Левіна, А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Олпорта, Р. Скола та ін. Аналіз теорій мотивації показує, що зарубіжна наука в основному акцентована на спонукальному рівні мотивації. Проте для здійснення мотиваційної регуляції більш складних форм людської діяльності, включаючи педагогічну діяльність, викладання, навчання, виховання, освіти, для яких характерне активне, а не адаптивне ставлення до дійсності, потрібен специфічний, ієрархічно високий змістовно-смысловий рівень мотивації. Під мотивами професійної діяльності слід розуміти усвідомлені внутрішні спонукання до постановки цілей професійної діяльності, дій і вчинків по досягненню професійних і особистих цілей [1].

Аналіз проблеми та напрямку дослідження. Мотивація є одним з найважливіших компонентів педагогічної діяльності. Головним мотивом педагога має бути досягнення високого рівня професійної компетентності не лише задля власного самовдосконалення в професійному плані, а досягнути власного успіху, щоб його досягли учні, а в свою чергу учні повинні досягнути успіху, щоб його досягли держава і суспільство. Позитивна динаміка професійного розвитку педагога характеризується проявами зовнішньої і внутрішньої синергії: гармонізацією взаємостосунків і гармонізацією власної психосфери. У зв'язку з цим визначено стадії професійного розвитку вчителя як фази психологічної перебудови його особистості: самовизначення, самовираження, самореалізація [16].

Способи підвищення мотивації до професійної діяльності вчителів можуть бути економічні, інтелектуально-творчі, ресурсні та статусні. До економічних способів належить матеріальна підтримка для стимулювання вчителів: премії за підсумками роботи, виділення грантів, оплата науково-методичної літератури тощо. До інтелек-

туально-творчих способів мотивації відносять: доброзичлива предметна співбесіда з позитивною оцінкою виконаної роботи, усна похвала після відвіданого уроку, заходу, допомога в узагальненні досвіду, підготовці авторських програм, посібників, проведення відкритих уроків, семінарів, презентація досвіду роботи тощо. До ресурсних способів мотивації відносять додаткові вихідні, зручний графік відпустки, компактний розклад роботи, можливість вибору навчального навантаження, створення комфортної робочої обстановки тощо. До статусних способів мотивації відносять надання адміністрацією допомоги щодо розв'язання конфліктних ситуацій, публічна похвала, подяка, номінація на звання «Вчитель року», визнання успіхів учнів, яких навчає вчитель, визнання з боку учнів, їх батьків, громадськості тощо [16].

За останнє десятиліття управління освітою у Сполучених Штатах докладає значних зусиль, щоб залучити людей до роботи в школу та утримати їх в професії вчителя. Дослідники стверджують, що близько 30% вчителів залишають професію в перші 5 років після закінчення навчання. Науковці (С. Біркланд, Р. Генке, С. Гейз, С. Джонсон, К. Чента ін.) дослідили, що один з п'яти американських вчителів залишають професію в перші три роки [7; 11]. Педагоги-дослідники (С. Джонсон, М. Доналдсон, М. Кардос, Д. Кауфман, Е. Лю та ін.) в своїх останніх дослідженнях стверджують, що зростаюча різниця в заробітній платі між професією вчителя та іншими професіями, розчарування та складнощі учителювання є визначальними факторами у рішенні вчителя піти з професії [15].

Дослідники наголошують на однакових причинах обрання професії вчителя за різними формами, комбінаціями та пріоритетністю. С. Брукгард та Д. Фріман виокремлюють інтринзичну/внутрішню (intrinsic), екстринзичну/зовнішню (extrinsic) та

альтруїстичну мотивації як найбільш важливі групи причин залучення до професії вчителя [4]. В огляді досліджень С. Брукгард та Д. Фріман запропонували, що «альтруїстичні, сервіс-орієнтовані цілі та інші інтринзичні мотивації є джерелом первинних причин вибору професії вчителя» [4, 46]. Визначені мотивації часто включали бажання працювати з дітьми та підлітками, бажання зробити свій внесок у суспільство, бажання вирізнитися, привабливість стабільної роботи, кар'єрний ріст, насолода від учительства, сполучуваність з іншими інтересами та діяльністю, сумісність з сімейним життям та самоосвітою [10].

Дж.Шрібнер стверджує, що професійна освіта вчителя не одноразовий захід, а безперервний процес протягом усієї професійної діяльності [13]. П.Хьюгс та Л.Інгварсон вважають післядипломну освіту критичним компонентом постійної ефективності вчителів та джерелом отримання задоволення від навчання [8]. Можливість кар'єрного росту істотно впливає на роботу вчителів, надаючи більші стимул-реакції всім викладачам підвищити ефективність своєї праці шляхом участі в процесі безперервної освіти [9].

Відомі науковці Дж.Фенстермахер, Д.Берлінер та Н.Зімпфер упевнені, що професійна освіта потребує змін час од часу та на різних стадіях кар'єри вчителів [5; 17]. Вчителі-початківці в основному починають свою професійну діяльність умотивовані бажанням навчитися більше й уважається, стверджує П.Хьюгес, що більшість учителів само-мотивовані, відповідальні працівники, які самостійно піклуються про безперервну професійну освіту та здатність викладати ефективно [8]. Проте, дослідження Т.Шамбах та Дж.Блантон показало, що з часом працівники менше займаються питанням підвищення власної кваліфікації [12].

Огляд літератури з підвищення кваліфікації й мотиваційної психології визначає ряд потенційних чинни-

ків мотивації вчителів до підвищення кваліфікації, як інтринзичних, так і екстринзичних: педагогічний зміст і знання – підвищення кваліфікації, мотивоване можливістю поліпшити викладацьку компетентність і навички та застосування надбаних знань в специфічних галузях дисципліни (Дж.Берне, К.Квакман, Р.Коннерс, Дж.Шрібнер, С.Уїлсон та ін.); бути корисним та сприяти учням – підвищення кваліфікації, мотивоване бажанням мати більш змістовні стосунки з учнями та допомагати їм отримати кращу освіту (Т.Гаскі, Дж.Суповіц та ін.); філософія освіти – підвищення кваліфікації, мотивоване аналізом переконань, цінностей і проблем освіти (К.Джастінс, Г.Найт та ін.) та бажанням покращити свою викладацьку діяльність (А.Блант, Б.Янг та ін.); значення досягнень – значення результатів, пов'язаних із завданням або діяльністю (Дж.Еклс, А.Уїгфілд та ін.), як наприклад, просування кар'єрними сходами. (С.Грзуб, Т.Квонг, Г.Лівні, С.Лівні, І.Мок та ін.); підтримка сім'ї – підвищення кваліфікації, мотивоване батьківською й подружньою підтримкою. (Т.Квонг, Г.Лівні, С.Лівні, Дж.Суповіц, П.Фуджіта-Старк та ін.); підтримка школи – підвищення кваліфікації, мотивоване звільненням вчителя повністю або частково від навантаження й збереження заробітної плати або грошова компенсація (С.Зіф, Л.Інгварсон, Дж.Суповіц, Дж.Шрібнер та ін.); очікування школи – підвищення кваліфікації, мотивоване ліцензуванням і видачею дозволів (С.Зіф, Л.Інгварсон, Дж.Суповіц та ін.), або шкільною культурою (Т.Квакман, Дж.Шрібнер та ін.); ухилення від діяльності – бажання уникати демонстрації відсутності здатності. (А.Мартін та ін.); продуктивний підхід – бажання досягти успіху для того, щоб продемонструвати перевагу над іншими (М.Доусон, Дж.Еклс, Д.Мак Інерні, П.Пінтрич, А.Уїгфілд та ін.).

Відмінне викладання визнається й заохочується різними способами. Про-

грама «кар'єрні сходи» (career ladder) є прикладом стимулюючих програм для вчителів, які пропонують підвищення статусу, збільшення відповідальності й додаткову плату за зразкову педагогічну діяльність. Перед шкільними адміністраторами завжди постає проблема як активізувати, спрямувати та підтримати високий рівень мотивації вчителів. Модифікація роботи вчителів шляхом кар'єрних сходів може стати значним стимулом на протязі багатьох років професійної діяльності [2].

Суспільне визнання заслуг учителів забезпечується національними та федеральними програмами «Вчитель року». Національний Вчитель Року (National Teacher of the Year) – це професійна нагорода Сполучений Штатів Америки, яка була започаткована 1952 року для преміювання визначних учителів. Спеціальний комітет визначає переможця за біографією, результатами співбесіди та восьми есе, які надаються конкурсантами. Нагородження традиційно відбувається в Роуз Гардені Білого Дому (White House

Rose Garden). Національний Вчитель (National Teacher) протягом року утримується від викладання в школі. Його обов'язком стає пропагування професії вчителя. У цей період за вчителем зберігається його посада, виплачується заробітна плата у повному обсязі та компенсуються витрати, пов'язані з виконанням обов'язків Національного Вчителя [14].

Висновки. В основі діяльності вчителів середньої школи лежить поєднання специфічних мотивів: інтерес до навчального предмета, який викладається, спілкування з молоддю, можливість занурення в інтелектуальне середовище, прагнення реалізувати творчий потенціал, підвищення рівня кваліфікації, самоосвіта тощо. Розвиток системи освіти в значній мірі залежить від майстерності педагогів в цілому і від людських якостей кожного з них. Завдання адміністрації школи полягає у створенні умов, які мотивували б учителів на розвиток професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Евменова, Татьяна Ивановна. Концепция и технология развития мотивации к педагогической деятельности у обучающихся в вузе [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2005. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/05/0314/050314016.pdf>.
2. Career Ladders: Modifying Teachers' Work To Sustain Motivation. by Judith A. Luce. – Режим доступа: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1998_Fall/ai_n28716021/
3. Characteristics of Entering Teacher Candidates. Susan M. Brookhart, Donald J. Freeman./ Review of Educational Research. – 1992 vol. 62 no. 1, – pp. 37-60.
4. Characteristics of Entering Teacher Candidates. By Susan M. Brookhart, Duquesne University, Donald J. Freeman, Arizona State University. – Режим доступа: <http://rer.sagepub.com/content/62/1/37.short>.
5. Fenstermacher, G.D. & Berliner, D.C. Determining the value of staff development. The Elementary School Journal, – 1985, 85(3). – pp. 281-314.
6. Fullan M., Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation// Review of Educational Research. – 1977, V.47. – pp. 103-108.
7. Henke, R.R., X. Chen, and S. Geis. 2000. Progress through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997. NCES 2000-152. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement. – Режим доступа: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000152>.

8. Hughes, P. E. *Teachers' professional development*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.; Ingvarson, L. (1998). *Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system*. *Teaching and Teacher Education*. – 1991, 14(1). – pp.127-140.
9. Ingvarson, L. *Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system*. *Teaching and Teacher Education*. – 1998, 14(1). – pp. 127-140.
10. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2005. – Режим доступу: http://www.oecd.org/document/34/0,3746,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html.
11. Pursuing a «Sense of Success»: New Teachers Explain Their Career Decisions Author(s): Susan Moore Johnson and Sarah E. Birkeland Source: *American Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 3 (Autumn, 2003), pp. 581-617. Published by: American Educational Research Association Stable URL. – Режим доступу: <http://www.jstor.org/stable/3699446>.
12. Schambach, T., & Blanton, J.E. Age, motivation and participation in professional development. *The Journal of Computer Information Systems*. – 2001, 41(4). – pp. 57-64.
13. Scribner, J.P. Four sides to the question. *Journal of Staff Development, National Staff Development Council*, Winter. – 2000. – pp. 64-67.
14. The National Teacher of the Year. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/National_Teacher_of_the_Year.
15. The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools. By Susan Moore Johnson, Susan M. Kardos, David Kauffman, Edward Liu, Morgaen L. Donaldson. – Режим доступу: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/216>.
16. Watt, H., Richardson, P. Motivational Factors Influencing Teaching As a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. – Режим доступу: http://www.redorbit.com/news/education/900742/motivational_factors_influencing_teaching_as_a_career_choice_development_and/.
17. Zimpher, N.L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39(1). – pp. 53-60.

ШЕРЕМЕТА М.М.,
викладач кафедри анатомії і
фізіології людини, аспірант
кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти Інституту
психології та соціальної
педагогіки, Київський університет
імені Бориса Грінченка

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» в психолого-педагогічній літературі. Розглянуто доцільність та перспективи впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна підготовка, соціальний педагог.

В статье рассмотрена целесообразность и перспективы внедрения компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная подготовка, социальный педагог.

This article examined the feasibility and prospects for the introduction of competence-based approach to the process of training future social workers.

Key words: competence, competence-based approach, training, social worker.

Постановка проблеми. Компетентністний підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром, не тільки логічно доповнюючи низку інновацій і класичних підходів, але й одним із чинників її модернізації на сучасному етапі реалізації цілей навчання і виховання студентської молоді [4, с. 451].

Компетентністний підхід дозволяє подолати розірваність знань, посилити результативний компонент освіти, наповнити мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним змістом. Цей підхід передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість у тій чи іншій сфері, професії чи виду діяльності, але й здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу, побудові взаємин з іншими людьми, під час використання нових технологій чи виконання певних соціальних ролей.

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентністним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною й зрозумілою тріадою «знання-уміння-навички», з якої виходить ціла низка категорій і понять. При цьому поняття компетенції також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Компетентністний підхід покладено в основу Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя.

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська [6].

Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, це результат підготовки випускника вузу

для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті).

Таким чином, якщо «компетенція» трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то «компетентність» розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

Аналіз літератури. Проблема особистості як суб'єкта фахової діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку досліджується науковцями у всьому світі. Так, поняття компетентності та види професійної компетентності спеціаліста розкрито у працях таких вчених, як: Б. Оскарссона, Дж. Равена, Н. М. Лавріненка, О. М. Новикова, В. А. Дьоміна, В. С. Безрукової, Е. Ф. Зеєр та О. Н. Шахматової. У дослідженнях М. В. Елькіна та І. О. Зимньої розкрито формування професійної компетентності майбутнього вчителя як потреба розвитку суспільства. Вивченням соціальної компетентності в контексті розвитку українського суспільства (соціально-рольовий аспект) займається В. М. Шахрай; О. С. Заблоцька у своїх дослідженнях описує концептуальну модель формування предметних компетенцій у студентів.

У сучасній науково-педагогічній літературі представлено ряд досліджень з теорії і досвіду вирішення проблеми професійної підготовки соціальних педагогів. Проблема формування професійної компетентності соціального педагога розглянуто в працях А. Белінської, В. Бочарової, В. Сидорова, А. Ляшенка, І. Миговича, Г. Поповича, Є.

Холостової та інших.

У вітчизняних дисертаційних роботах досліджено деякі аспекти фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Одним із перших наукових досліджень, присвячених проблемі підготовки соціального педагога, була докторська дисертація Л. І. Міщика. За твердженням автора в основу професійної підготовки і формування особистості соціального педагога має бути покладений системний, особистісно-діяльнісний та індивідуальнотворчий підхід [3].

Метою статті є проаналізувати взаємозв'язок професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і впровадженням компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Виклад основного матеріалу. Професія «соціальний педагог» в Україні була введена до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 році. З того часу як наукова дефініція «соціальний педагог» трактується в різноманітних енциклопедіях, словниках, довідниках, тощо. У малій енциклопедії «Соціальна педагогіка» (2008 р.) визначено, що соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність. Основне завдання соціально-педагогічної роботи – налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством. Головна особливість соціально-педагогічної роботи – вміння соціального педагога визначати проблеми та потреби особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному [5].

Набуття життєво важливих компетентностей вважається в багатьох освітніх системах одним із пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи із студентами ВНЗ, а саме: соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці; вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях;

комунікативні навички та навички взаєморозуміння; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах; активна участь у житті громади; вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо); мотиваційні компетентності, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості (навички адаптуватися та бути мобільним; бажання змінити життя на краще; вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо); функціональні компетентності пов'язані з умінням оперувати знаннями та фактичним матеріалом (здатність ефективно використовувати мову та символи, знання й інформаційну грамотність у різних ситуаціях) [5, с. 109].

Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні.

Тому зміст підготовки спеціалістів повинен включати наступні компоненти:

- глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти;
- чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи;
- власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників;
- розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника;
- розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника.

В науковій літературі простежується тісний взаємозв'язок між діяльністю соціального педагога та професійною готовністю студентів до майбутньої діяльності. Даний зв'язок між означени-

ми педагогічними явищами частіше за все досліджується у наступних контекстах:

- особистісному, який розглядає готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей в залежності від характеру майбутньої діяльності;
- функціональному, який представляє її як тимчасову готовність та дієздатність, передстартову активізацію психічних функцій, уміння мобілізувати необхідні фізичні та психічні ресурси для реалізації діяльності;
- особистісно-діяльнісному, який визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості, який дає можливість ефективно виконувати свої функції.

Суспільство зацікавлене у формуванні особистості спеціаліста, який володіє високим рівнем соціальної компетентності, яка б забезпечувала особистий комфорт, професійну ефективність та соціальну значущість у всіх сферах життєдіяльності, який адекватно реагує на нові соціальні очікування, мобільний, одноосібний до творчого зростання і професійного саморозвитку, до постійного оновлення своїх особистісних ресурсів [1].

Виходячи з того, що кожна професія – це своєрідне персональне середовище, тому вона приваблює людей з певними особистісними характеристиками. Дослідники відмічають, що фахівці соціальної педагогіки повинні мати такі особистісні риси, які б забезпечували успіх у практичній роботі. До таких рис відносять: готовність до емоційного співчуття людині з порушенням психіки, здатність враховувати наслідки своїх дій, комунікабельність, наявність комунікативної культури. Остання відіграє велику роль в налагодженні доброзичливих стосунків в процесі практичної роботи соціального педагога, оскільки являє собою сукупність особистісних комунікативних якостей і технологічних комунікативних вмінь.

Тому важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці. Тут враховується здатність людини давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [2].

Професійна компетентність є вирішальним компонентом кожного виду діяльності та праці в цілому. Саме вона забезпечує досягнення поставлених особистістю результатів, найвищої професійної майстерності. Просування до цієї мети передбачає проходження певних етапів, кожен з яких свідчить про ступінь оволодіння професійною компетентністю. А саме: виховання здатності успішно виконувати професійні обов'язки, підготовленість до стабільної продуктивності праці, професійна майстерність в ході реалізації професійної ролі, творче оволодіння дослідницько-інноваційним стилем професійної діяльності.

Висновки. Компетентнісний підхід у сфері освіти, який ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки він вимагає від учасників навчального і виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними компетентностями.

Отже, впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес ВНЗ дозволить подолати труднощі в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів, посилити результативний компонент, наповнити мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом. Цей підхід передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість у

тій чи іншій сфері, професії чи виду діяльності, але й здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у процесі пізнання світу, побудові взаємин з іншими людьми, або під час використання нових технологій чи виконання певних соціальних ролей.

По завершенню професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільним буде розроблення компетентнісно-орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання, які можуть бути застосовані під час навчання, в оцінюванні навчальних досягнень в різних видах моніторингу: внутрішньо-університетського, зовнішнього.

Результати професійної підготовки соціальних педагогів, мають бути подані в системі нарощення й ускладнення вимог, враховувати перехід студентів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що напрацьовані матеріали стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності фахівця.

Обраний нами напрям дослідження знайде своє продовження у вивченні такого питання як сутність поняття «здоров'язберігальна компетентність» майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Краснокутская Светлана Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 213 с.
2. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 65-67.
3. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
4. Окушко Т. К. Оптимізація процесу формування соціальної компетентності підлітків у позашкільному навчальному закладі: теоретичний аспект / Т. К. Окушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 13. Книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2009. – С. 451-465.
5. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
6. Смагіна Т. М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. Доступ: <http://studentam.net.ua/content/>

ШТЕЛЬМАХ О.В.,
кандидат педагогічних
наук, Криворізький економічний
інститут, ДВНЗ «Криворізький
національний університет»

МЕТОДИКА СКЛАДАННЯ ЗАВДАНЬ ТЕСТОВОГО МОНІТОРИНГУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ЧОТИРМА ВИДАМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті означено методику складання завдань тестового моніторингу з іноземної мови за чотирма видами мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: тестування, тест, тестовий моніторинг, читання, письмо, говоріння, аудіювання.

В статье определено методику составления заданий тестового мониторинга по иностранному языку по четырем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: тестирование, тест, тестовый мониторинг, чтение, письмо, говорение, аудирование.

In the article the methodology of drafting tasks of test monitoring in the foreign language on four types of speech activity are defined.

Key words: testing, test, test monitoring, reading, writing, speaking, listening.

Постановка проблеми. Одним з найбільш широко розповсюджених засобів моніторингу навчальних досягнень учнів з іноземної мови є тестування рівня засвоєності матеріалу школярами. Прерогативою тестування у порівнянні з іншими видами контролю знань учнів (наприклад, контрольна робота, самостійна робота, словниковий диктант тощо) є об'єктивність та незалежність від суб'єктивізму вчителя, оскільки не

залежить від його симпатій-антипатій по відношенню до того чи іншого учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різноманітних аспектів та проблем моніторингу якості освіти присвячено праці багатьох учених-дидактів (З.Абасова, М.Аузіної, В.Беспалько, Б.Бітінаса, В.Кальней, Т.Лукіної, О.Майорова, З.Рябова, А.Тайджемана, С.Шипова та ін.). Слід зазначити і велику зацікавленість науковців-методистів питаннями якості

освіти та перевірки рівня знань школярів. Так, різноманітні моменти організації навчальної діяльності учнів розглядаються у роботах І.Зимньої, Ю.Пасова, С.Шатілова, Е.Шубіної та ін.

Мета статті – означити методiku складання завдань тестового моніторингу з іноземної мови за чотирьома видами мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, людське сприйняття та мислення мають ймовірнісну структуру, а тому за допомогою теорії вірогідності вдається більш повно передбачити, як протікатиме процес засвоєння навчального матеріалу школярами, заздалегідь визначити необхідні дії, що впливають на хід цього процесу.

Останнім часом моніторинг навчальних досягнень учнів за допомогою тестів все більше акцентує увагу педагогів, у тому числі й учителів іноземних мов, зокрема англійської мови.

Безумовно, тестування поки що не може замінити таку форму як, наприклад, іспит, проте його можна з успіхом регулярно застосовувати як одну з форм проміжного підсумкового моніторингу навчальних досягнень школярів, що проводиться як за попереднім повідомленням вчителя про ймовірність його здійснення, так і без нього з метою виховання в учнів відповідальності за увесь матеріал теми, що сприяє успішності навчання, підготовці та регулярного повторення певних правил, лексики тощо. Так, 15-хвилинний тест може охопити увесь вивчений за відповідний період матеріал або ж дає можливість вчителю побачити, чи зрозуміли учні новий пройдений на уроці матеріал та чи можуть вони його використати на практиці.

Отож, розглянемо детальніше поняття «тестування», «тестологія», «тест», «тестовий моніторинг» для кращого усвідомлення проблем тестового моніторингу у процесі вивчення іноземних мов.

Тестування (від англ. *testing*) як термін зустрічається у різних сферах людської життєдіяльності і загалом визначається як сукупність процедур з

планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації їх результатів. Але, у зв'язку з педагогічною направленістю, педагогічне тестування є системою вправ та завдань тестового характеру, за допомогою яких відбувається відстеження рівня оволодіння знаннями, вміннями та навичками учнями. Так, Л.Ярошук під педагогічним тестуванням розуміє, по-перше, таку систему тестових завдань, що результат їх виконання групою претендентів дозволяє досить надійно ранжувати їх (надавати їм порядкові номери) за якістю навчання, кількістю наявних знань; по-друге, систему стандартизованих завдань, результат виконання яких дозволяє за заданим ступенем точності виміряти знання, навички та вміння випробуваного [7].

Тестологія – це теорія та практика тестування, а тестологом називають людину, котра займається теорією і практикою тестування. *Tester* – це людина, яка проводить тестовий моніторинг серед його учасників, а *test-taker* – учасник тестового моніторингу.

Тест – (від англ. *test* – випробування, проба, перевірка, експеримент) – це сукупність певних завдань, які вимагають однозначної відповіді, укладений за певними правилами і процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає певним характеристикам.

Тестовий моніторинг є одним з варіантів здійснення моніторингу навчальних досягнень школярів, який дозволяє швидко перевірити рівень засвоєння дидактичних матеріалів, проте при цьому має певні недоліки, серед яких можна назвати можливість відгадати правильну відповідь, оскільки учитель не бачить хід думок учня, отож, немає у вчителя певних гарантій на те, що знання в учня з певної теми є. Проте, якщо вчителем запропоновано таку форму тестових завдань, як закрити, то за її допомогою вчитель має змогу простежити динаміку засвоєння навчального матеріалу у всього класу чи підгрупи, тим самим переконавшись, чи учні уміють свою теоретичну базу, наприклад, з

граматики, застосовувати на практиці.

Тестовий моніторинг здебільшого проводиться для виявлення:

- рівня навчальних досягнень у певному виді діяльності;
- здібностей до певного виду діяльності;
- складнощів в оволодінні тим чи іншим видом діяльності і можливих способів їх подолання.
- Тестовий моніторинг принципово відрізняється від інших видів контролю знань тим, що до його завдань обов'язково заздалегідь готується еталон відповіді. Такий еталон потрібен для точного визначення міри засвоєння учнем змісту навчання, який, у свою чергу, характеризується коефіцієнтом засвоєння, що можна підрахувати за формулою:

$$K_a = e/p$$

де e – число операцій тестового моніторингу, що виконані школярем правильно; p – загальне число операцій у тестовому моніторингу.

Уведення тестового моніторингу у навчальний процес значно підвищує мотивацію до навчання та зацікавленість учнів. При цьому впровадження тестової форми моніторингу навчальних досягнень з іноземної мови має відбуватися за чітко откресленими етапами та мати власну структуру своєї реалізації (Рис. 1.).

При складанні завдань тестового моніторингу слід дотримуватися певних правил:

- основний текст завдання має не перевищувати 8-10 слів;
- кожне завдання тесту має відображати одну ідею;
- завдання повинні містити чітко сформульоване питання тощо.

Загалом для перевірки знань, умінь і навичок з іноземної мови здебільшого застосовуються лінгводидактичні тести, котрі є підготовленими відповідно до певних вимог комплексами завдань, що пройшли попереднє випробування

з метою визначення якісних показників та які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної та комунікативної компетенції в залежності від поставленої мети та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями.

В.Коккот розрізняє такі показники якості лінгводидактичних тестів[3]:

- валідність – показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює та означає рівень придатності для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками та вміннями;
- надійність – відображає стабільність результатів при повторному застосуванні;
- диференційна здатність – вказує на здатність тесту виявити встигаючих та невстигаючих тестованих, тобто з достатнім та недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками та вміннями;
- практичність – характеристика тесту, яка визначає:
 - доступність та посиленість інструкцій тесту та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест;
 - простота організації проведення тестування в різних умовах;
 - простота перевірки відповідей та визначення результатів та оцінки;
- економічність – передбачає мінімізацію витрат часу, зусиль та коштів на підготовку тесту від планування до реалізації самого процесу.

Лінгводидактичні тести умовно можна розділити на:

- стандартизовані – пройшли попереднє випробування на великій кількості тестованих і мають кількісні показники якості;
- нестандартизовані – розробляються самим учителем для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння.

Залежно від цілеспрямованості тести бувають:

- тести навчальних досягнень – метою яких є визначення рівня навчальних

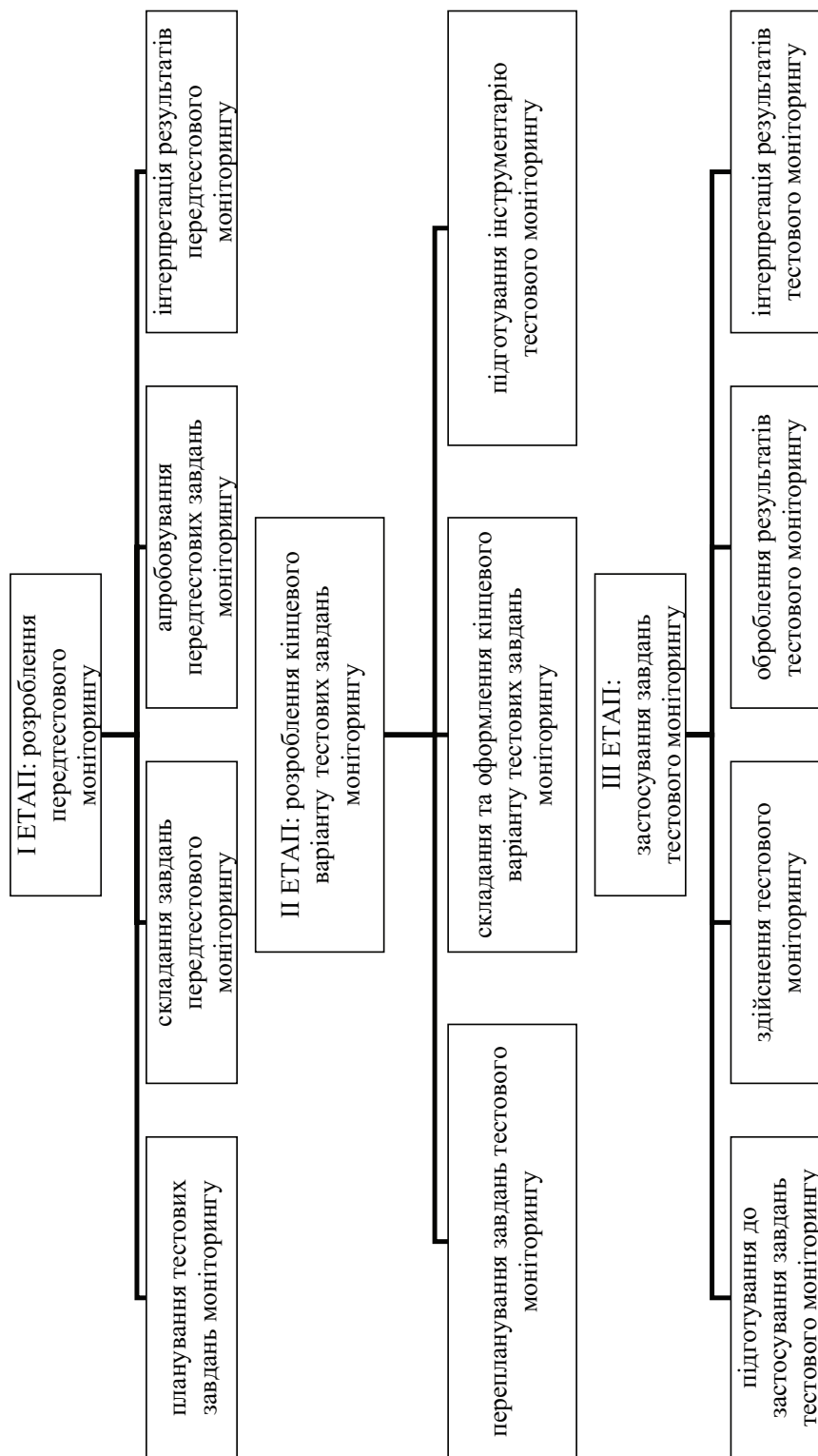


Рис 1. Послідовність етапів тестового моніторингу

досягнень учня в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному етапі навчання;

- тести загального володіння іноземною мовою – є тести типу TOEFL;
- діагностичні тести – з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови;
- тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови – спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей учня з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тест складається з:

- тестових завдань – мінімальна одиниця часу, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого (В.Коккот);
- субтесту – тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестування, наприклад, уміння аудіювання, читання, письма чи говоріння;
- тестової ситуації – може подаватись вербальним (текст) та невербальним, наочним (схема, таблиця, малюнок) засобом.

Відповідь тестованого може бути представлена вербальним та невербальним чином. Виокремлюють два основних види очікуваної відповіді:

- вибірку – вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варі-

антів-альтернатив:

- множинного вибору – вибір з кількох варіантів;
- альтернативного вибору – вибір з двох варіантів;
- перехресного вибору – знаходження відповідних пар «стимул - реакція»;
- конструйовану – може формулюватись на рівні окремого слова (напівдрукована відповідь) та окремого речення/висловлювання тексту (продюкована відповідь).

Схематично відобразити структуру завдань тестового моніторингу з іноземної мови можна наступним чином – (Рис. 2).

Серед численних типів завдань тестового моніторингу найчастіше використовуються при побудові тестових завдань з іноземної мови за чотирма видами мовленнєвої діяльності (з метою здійснення моніторингу) такі тестові завдання:

- перехресний вибір (matching);
- альтернативний вибір (true - false);
- множинний вибір (multiple choice);
- впорядкування (rearrangement);
- завершення (completion);
- заміна/підстановка (substitution);
- трансформація (transformation);
- відповідь на питання (answers to questions);
- внутрішньомовне перефразування (paraphrase);
- міжмовне перефразування (transla-

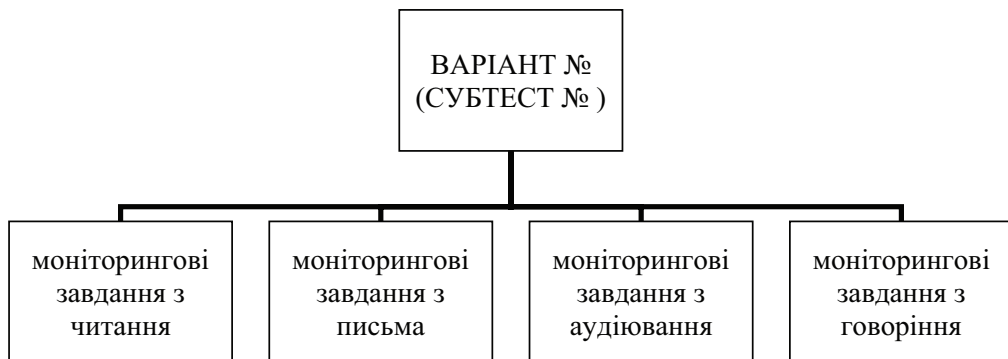


Рис 1. Послідовність етапів тестового моніторингу

tion);

- клоуз-процедура (cloze procedure) тощо.

Так, наприклад, моніторингові завдання з читання дають можливість визначити рівень лексичних та граматичних навичок учнів під час виконання завдань з різних видів читання – ознайомлювального, вивчаючого та пошукового.

Специфіка тестового моніторингу для оцінювання лексичного та граматичного мінімумів під час читання полягає у тому, що:

- тести допомагають «відсіяти» дорядну інформацію з тексту від інформації з потрібною повнотою та глибиною;
- тест є хорошим інструментом адаптації, оскільки, завдячуючи самому матеріалу тексту, є можливість підкріпити власні знання з теми;
- стимулюючи розумову активність школярів тест вимагає мінімального застосування їхніх продуктивних сил;
- полегшуючи ознайомлення великого за обсягом тексту тест дає можливість прискорити його розуміння шляхом певної системи навідних питань.

Отож, для того, щоб зрозуміти вчителів ступінь оволодіння учнями інформації з тексту, слід, на нашу думку, використати такі тести множинного вибору:

- завершення початкового висловлювання на основі запропонованих тез;
- вибір правильної відповіді на питання;
- розташування по порядку, ранжування фактів за ступенем їх здійснення у тексті;
- викреслення спеціально вставлених зайвих слів (наприклад, вигуків);
- встановлення відповідностей;
- перехресний вибір;
- заповнення пропусків у тексті відповідно до його змісту запропонованими словами тощо.

Під час тестового моніторингу з читання слід використовувати такі види тестів:

- тести на вибір правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів;
- тести на угруповання фактів чи дат;
- тести на вибір правильної відповіді з двох запропонованих варіантів.

Треба також враховувати стиль тексту. Так, наприклад, для перевірки читання уривку з художнього твору краще застосовувати тестові завдання, що містять альтернативи, що стосуються ідейного задуму твору, його стилю чи фактичного змісту.

У результаті виконання завдань тестового моніторингу з письма в основному перевіряються навички учнів, що потрібні для усної комунікації. Це пояснюється тим, що письмове оформлення на папері дозволяє школяреві проаналізувати своє майбутнє висловлювання як з точки зору правильності написання, так і з точки зору формулювання речення. Тому здебільшого застосовуються завдання типу «Встав слово у правильній часовій формі, у правильному відмінку», «Перетвори речення з прямої у непряму мову», «Побудуй речення, в якому повідомлення буде здійснено від іншої особи» тощо.

Все це дозволяє ще раз учневі створити додаткові асоціації для відтворення вивченого матеріалу, пригадати лексичні одиниці, структурні зразки тощо.

Завдання тестового моніторингу на аудіювання передбачають вправи на сприймання на слух і розуміння текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст – з повним розумінням тексту чи розумінням основного змісту тексту без певних деталей. Тести можуть бути спрямовані на виявлення рівня розуміння словоформ, вільних словосполучень, фраз, понадфразових єдностей, цілого тексту.

Завдання тестового моніторингу на говоріння може проходити у режимі монологу чи діалогу, але як і будь-який інший вид діяльності, виконання тестів мають нести певну мету, продуктом чого виступає висловлювання за допомогою вербальної та невербальної

реакції. При цьому тести діалогічного спрямування можуть бути як діалог-розпитування, діалог-повідомлення, діалог-домовленість, діалог етикетного характеру, в результаті яких учень має показати власні уміння продукувати діалоги різних комунікативних ситуацій, уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, уміння підтримати розмову, уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, уміння у разі необхідності перервати розмову тощо. Вміння монологічно висловлюватись може відобразитися у завданнях тестового моніторингу як побудова логічного ланцюжку висловлювання, висловлення відповідно до комунікативної ситуації, застосовуючи при цьому мовні засоби іноземної мови для збагачення власного висловлювання, застосування мовного матеріалу певної тематики, свідомо здійснюючи перенесення набутих умінь, знань і навичок на нову мовну комунікативну ситуацію тощо.

Висновок. Розглянувши поняття «тестування», «тестологія», «тест», «тестовий моніторинг», методики складання тестового моніторингу з іноземної

мови за чотирма видами мовленнєвої діяльності та окресливши проблеми, що виникають при роботі з такими завданнями, можемо зробити певні висновки:

- 1) в основі виконання завдання тестового моніторингу лежить пізнавання, а чітких даних, які визначають умови, за яких пізнавання свідчить про те, що учень уміє відтворити дану інформацію самостійно, немає. Крім того, це не дає впевненості, що у будь-якому іншому випадку школяр зможе відокремити певну лексичну одиницю чи граматичну структуру у мовному потоці носія мови чи при читанні;
- 2) ось чому успішне виконання тестового моніторингу не є показником уміння оперувати мовним матеріалом у продуктивній чи навіть рецептивній діяльності;
- 3) проте, завдяки здійсненню тестового моніторингу можна виявити теми, в яких учень доволі погано орієнтується, що дає можливість перевірити знання з цієї теми додатково після повторення вдома матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С.Аванесов – М.: Адент, 2002.- 27 с.
2. Білоусова Л.І. Педагогічне тестування та аналіз його результатів / Л.І.Білоусова, О.Г.Колгатін // Педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. / М-во освіти і науки України, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків: ОВС, 2002.- Вип. 22. – С. 50-54
3. Коккот В.А. Лингво-дидактическое тестирование: науч.-теор. пособие. – М.: Высш. Школа, 1989.- 127 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982.- 373 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка Навчальний посібник/ Н.Є.Мойсеюк. – К.: 1999.- 350 с.
6. Педагогічний словник/ [ред. М.Д.Ярмаченко]. – К.: Педагогічна думка, 2001.- 516 с.
7. Ярощук Л. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навч. посіб. / Л.Г.Ярощук. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2010. – 248 с.

ЯКУШЕВА Є.М.,
Національний аерокосмічний
університет ім. М.Є.Жуковського
«ХАІ», м. Харків

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПОЖЕЖНИХ І АВАРІЙНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ МНС УКРАЇНИ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ КОНСТРУКТИВНОСТІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ

Досліджено когнітивний компонент професійної самосвідомості працівників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з низьким рівнем конструктивності стратегії подолуючої поведінки. Виявлено основні особливості у самоставленні, відношенні до оточуючого, ставленні до своєї професії, уявленнях про себе у співробітників з низьким рівнем копінг-стратегії. Охарактеризовано структуру когнітивного компоненту професійної самосвідомості.

Ключові слова: когнітивний компонент професійної самосвідомості; «Я-концепція», самоставлення, подолуюча поведінка.

Исследован когнитивный компонент профессионального самосознания сотрудников пожарных и аварийно-спасательных подразделений МЧС Украины с низким уровнем стратегии преодолевающего поведения. Выявлены основные особенности в самоотношении, отношении к окружающему, отношении к своей профессии, представлениях о себе у сотрудников с низким уровнем копинг-стратегии. Охарактеризована структура когнитивного компонента профессионального самосознания.

Ключевые слова: когнитивный компонент профессионального самосознания, «Я-концепция», самоотношение, преодолевающее поведение.

There has been surveyed the cognitive component of professional consciousness of those fire and rescue units workers of the Ministry of Emergencies of Ukraine, who have a low level of coping-behavior strategy. There have been revealed the main features for regarding the environment, servicing policy, self-regard patterns of the employees with low-leveled coping strategy. The cognitive component structure for professional consciousness has been described as well.

The keywords: *cognitive component of professional consciousness, "Self-concept", self-regard pattern, coping-behavior strategy.*

Актуальність дослідження когнітивного компоненту професійної самосвідомості у осіб, чия професійна діяльність пов'язана з екстремальними умовами, обумовлюється тим, що самосвідомість має складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі і пов'язаний з рухом від поодиноких ситуативних образів через інтеграцію схожих численних образів у цілісне утворення – у розуміння свого «Я» як суб'єкту, відмінного від інших.

Аналіз сучасної психологічної літератури виявив, що на формування і розвиток когнітивного компоненту професійної самосвідомості мають вплив уявлення про самого себе, знання про свої фахові можливості і недоліки, якості і риси особистості та інше.

І.С. Кон відносив до когнітивного компоненту професійної самосвідомості знання про себе, уявлення про свої якості і властивості. У своїй концепції В. В. Столін у якості початкового пункту формування самосвідомості приймає різницю змісту «Образу Я» і самовідношення. І. І. Чеснокова зазначає, що першим компонентом самосвідомості є самопізнання, яке здійснюється через різні форми співвідношення самого себе з іншими. На цьому рівні складаються одиничні образи самого себе і своєї поведінки. Вона вказує, що саме на цьому рівні виникає образ свого «Я», який об'єднує багато образів «Я» в процесі самосприйняття, самоспостерігання і самоаналізу. В.О. Лабунська описує когнітивний

компонент професійної самосвідомості у формі багатообразних по складу і формі відображення знань людини про себе. Є. Ю. Пряхнікова стверджує, що когнітивний компонент професійної самосвідомості спрямований на самопізнання, пізнання себе у просторі соціуму. Л. Г. Матвеева описує цей компонент як початкову ланку, яка утворює самосвідомість. Вона відмічала, що здійснюючи самопізнання, людина проводить свідому оцінку своїх дій і себе в цілому.

Виходячи з того, що когнітивний компонент професійної самосвідомості є складовою частиною самосвідомості людини, метою нашого дослідження є дослідити когнітивний компонент професійної самосвідомості працівників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з низьким рівнем конструктивності стратегії подолаючої поведінки. Досліджувана група була сформована на основі методики «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)».

За допомогою теста-опитувальника самоставлення Століна В. В. було досліджено самоставлення співробітників. Виявлено три рівні самоставлення, які відрізняються ступенем узагальнення. У структурі II ієрархічного рівня самоставлення співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій однаково розвинені самоповага та аутосимпатія, менше – самоінтерес і найнижче виражений такий параметр, як ставлення з боку інших, яке очікується. Структура III рівня самоставлення має наступний

вигляд: перше місце посідає саморозуміння; друге – самовпевненість, само-послідовність та самообвинувачення; третє – прийняття себе та самоінтерес, і четверте – ставлення інших.

Таким чином, для досліджуваних важливо розуміти причини власних дій, розуміти все те, що відбувається всередині їх особистості. Суттєво для них також бути послідовними в своїх діях, керувати своїм життям, мати енергію для досягнення поставлених цілей. Крім того, сильно виражено самозвинувачення. Менш розвинене прийняття себе та самоінтерес, тобто, близькість до себе. І найменше – очікування позитивного ставлення з боку інших. Тобто, працівників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з низьким рівнем конструктивності стратегії подолаючої поведінки очікують скоріше негативного ставлення з боку інших людей та мають тенденцію у всьому звинувачувати себе.

У системі загальних ставлень співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій, яка була визначена за допомогою методики «Незакінчені речення» Сакса - Леві, статистично достовірно найбільш позитивне ставлення до власних співробітників. На однаковому рівні виражене ставлення до підлеглих, друзів та себе. І найменш позитивно ставляться до вищих за рангом осіб. Вони також вважають, що працюють з гідними людьми, котрі є справжніми професіоналами у своїй справі.

Однаково досліджувані ставляться до себе, друзів та підлеглих. І найменш позитивно співробітники з низьким рівнем конструктивності ставляться до вищих за рангом осіб, у тому числі, і до власного керівництва. Зустрічалися відповіді, які свідчать про те, що вищих за рангом особи визивають у них тривогу: коли до них наближується начальник, воно починають нервувати.

Проаналізувавши відповіді на питання за методикою «Хто Я?» (тест

М.Куна, Т.Макпартленда; модифікація Т.В.Румянцевой) визначено професійні характеристики, представлені в уявленнях про себе. Аналіз було проведено з урахуванням того, що особливості професійної ідентичності можуть проявлятися: у тому, як людина характеризує свою професійну ідентичність; на якому місці в списку ідентифікаційних характеристик знаходиться згадування своєї професійної приналежності (на початку списку, у середині списку, у кінці). Результати свідчать про актуальність та значущість професії у самосвідомості досліджуваних – чим ближче до початку, тим більша значущість і ступінь усвідомлення професійних категорій у ідентичності.

Наявність визначення професії свідчить про те, що професійна сфера в цілому є важливою частиною самосвідомості. Працівники МНС можуть визначати свою професію як безпосередньою, наприклад, «рятувальник», так і формі прямого зазначення діяльності, яку вони виконують – «рятую».

Таким чином, було проведено аналіз того, наскільки сильно професійна приналежність проявляється в самоідентифікаційних характеристиках співробітників з низьким рівнем копінг-стратегій. Аналіз виявлених відмінностей свідчить про те, що половина співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій при відповіді на питання «Хто Я?» наводять професійні характеристики. При цьому частіше вони пишуть просто назву професії, а не те, що саме вони роблять. Крім того, професійні характеристики достовірно частіше знаходяться на початку списку, що говорить про високу значущість для самосвідомості професійної приналежності. Таким чином, професійна приналежність має високу значущість для співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій.

За результатами написаних досліджуваними розповідей на тему «Моя професія», які ми проаналізували з

використанням контент-аналізу, було виділено наступні змістові категорії: 1) необхідність, корисність, благородство професії; 2) пряме вираження позитивного ставлення до професії («я люблю свою професію»; «моя професія гарна»; «я пишаюсь своєю професією»); 3) усвідомлення небезпечного характеру професії, підкреслення професійних ризиків; 4) указівка на чинник малої заробітної плати; 5) професія як покликання; 6) професія як можливість реалізації себе, важливо рятувати людей; 8) професія, яка гідна справжніх чоловіків.

У розповідях про свою професію співробітники МНС мають тенденцію найчастіше писати про те, що їх професія є корисною та необхідною для людей і суспільства. На статистично-достовірному однаковому рівні вони пишуть про те, що для них важливо рятувати людей. Професія – це можливість для їхньої реалізації себе. Рідше у своїх розповідях вони згадують про малу заробітну плату. І найрідше співробітники з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій називають професію своїм покликанням та пишуть про те, що вона є гідною справжніх чоловіків.

Таким чином, у розповідях про свою професію співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій найбільш явно простежується усвідомлення необхідності, корисності їхньої професії, а також те, що ця діяльність дає можливість реалізувати себе. І найменше зустрічається сюжет, що ця професія є життєвим покликанням для досліджуваних або вона є працею для справжніх чоловіків.

Проективна графічна методика «Я – соціально-символічні завдання» дозволила нам виявити наступні аспекти Я-концепції співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-поведінки: сприйняття суб'єктом своєї цінності у порівнянні з іншими; «силу» - положення відносно авторитетних фігур, «індивідуалізацію» - подібність або відмінність від інших людей. Крім

того були визначені позиції особистості у соціумі – її ставлення до соціуму, самоідентичність.

Цінність «Я» переважає над цінністю інших. Крім того, співробітники з низьким рівнем конструктивності розглядають себе як таких, що домінують у стосунках.

Для них характерні дві основні позиції у соціумі – позиція 1 та позиція 5. Позиція 1 свідчить про егоцентричність особистості, авторитарне Я, протиставлення між особистістю та значущими іншими, зверхня позиція, маніпулятивне ставлення, приниження життєвих позицій інших. Однак у них зустрічається і позиція 5, яка означає рівноправне ставлення до інших.

Фізична дистанція на аркуші паперу між кружками, котрі символізують «Я» та значущих інших означає психологічну дистанцію. Ми визначили дистанції між «Я» та іншими, між «Я» та «керівником»; «Я» та «колегою»; «Я» та «підлеглим». Нами було встановлено найкоротшу психологічну дистанцію у стосунках з оточуючими. Співробітники з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій характеризуються однаковим рівнем психологічної близькості до керівника, колег та підлеглих.

Для того, щоб установити структуру когнітивного компоненту професійної самосвідомості співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій був проведений факторний аналіз простору ознак, що включають результати наступних методик: «Незакінчені речення» - ставлення до себе, нереалізовані можливості, ставлення до підлеглих, ставлення до майбутнього, ставлення до вищестоячих, страхи, ставлення до друзів, ставлення до минулого, ставлення до співробітників; розповідь «Моя професія» - емоційне ставлення до професії, усвідомлення професійних небезпек; тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна - інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я»; самоповага; аутосимпатія; став-

лення з боку інших, яке очікується; самоінтерес (IV); самовпевненість; ставлення інших; самоприйняття, самокерівництво, самопослідовність; самообвинувачення; самоінтерес (6); саморозуміння.

У структурі факторів когнітивного компоненту професійної самосвідомості співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій виділилося чотири основних фактори.

Перший фактор «Ставлення з боку інших людей як основа самоставлення» з вагою 15% біполярний. На позитивному його полюсі знаходяться такі змінні: ставлення з боку інших людей, яке очікується (0,807**); самоінтерес (IV) - 0,709**; глобальне самоставлення (0,689**); самоінтерес(6) - 0,665**, ставлення з боку інших (0,611**); аутосимпатія (0,504**); саморозуміння (0,426**) та самоповага (0,286*). На негативному – самозвинувачення (-0,603**). Можна сказати, що для того, щоб у співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій було позитивне самоставлення необхідно, щоб вони отримували позитивне підкріплення ззовні, тобто позивне ставлення з боку інших. Тоді у них пригнічується самообвинувачення.

Другий фактор «Повага до себе» також має вагу 15%. На позитивному полюсі його формують такі змінні, як: самоповага (0,789**); самопослідовність (0,718**); самовпевненість (0,716**); самоприйняття (0,589**); глобальне самоставлення (0,451**); ставлення до себе (0,419**); нереалізовані можливості (0,272*); ставлення з боку інших (0,254*). А на негативному – ставлення до друзів (-0,565**) та страхи (-0,415**). Отримані кореляції свідчать про те, що повага до самих себе, здатність керувати своїм життям упевненість у собі грають велику роль для особистості співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій. А позитивне ставлення до друзів пов'язане с позитивним ставленням до страхів. Однак у даному випадку ці змінні пригнічуються.

Третій фактор «Ставлення до оточуючих» біполярний. Позитивний полюс фактора формують наступні показники: ставлення до підлеглих (0,769**); ставлення до майбутнього (0,631**); нереалізовані можливості (0,568**); ставлення до співробітників (0,571**); ставлення до минулого (0,551**); емоційне ставлення до професії (0,464**); аутосимпатія (0,463**); самовпевненість (0,370**); ставлення до друзів (0,349**). На негативному – страхи (-0,546**). Таким чином позитивне ставлення до оточуючих людей (підлеглих,співробітників, друзів), висока оцінка своєї професії пов'язана з позитивною оцінкою майбутнього, минулого, аутосимпатією та упевненістю у своїй спроможності досягти чогось. І все це пригнічує страхи досліджуваних.

Четвертий фактор «Ставлення» має вагу 11%. Він також біполярний. На позитивному полюсі знаходять наступні показники: емоційне ставлення до професії (0,508**); самоприйняття (0,477**); аутосимпатія (0,407**); ставлення з боку інших (0,386**); самозвинувачення (0,357**); самоупевненість (0,338**); страхи (0,333**). На негативному – ставлення до себе (-0,634**); ставлення до вищих за рангом осіб (-0,591**); усвідомлення небезпеки (-0,580**) та самоінтерес (-0,317*). Найбільш сильно пов'язані з фактором змінні, які знаходяться на негативному полюсі. Вони свідчать про те, що позитивне ставлення до себе корелює з позитивним ставленням до вищих за рангом осіб. При цьому підвищується усвідомлення професійних небезпек та інтерес до власної особистості. Однак розвиток даних показників гальмують змінні, котрі формують позитивний полюс фактору, а саме: позитивне емоційне ставлення до професії та себе; прийняття себе, очікування позитивного ставлення з боку інших людей, підвищена критичність до себе, упевненість у собі та позитивне ставлення до страхів.

За результатами дослідження мож-

на зробити наступні висновки: когнітивний компонент професійної самосвідомості працівників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з низьким рівнем конструктивності стратегії подолаючої поведінки включає самоставлення, ставлення до себе, ставлення до своєї професії, ставлення до інших співробітників, ставлення до часових рамок існування, уявлення про себе, позиції особистості у соціумі, ставлення до соціуму, самоідентичність.

У досліджуваних з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій виявлено позитивне емоційне ставлення до професії, яке пригнічується усвідомленням небезпек, оточуючих їх. Їхнє самоставлення пов'язане із схваленням з боку інших людей. До того ж співробітники МНС з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій

схильні до самообвинувачень. Вони негативно ставляться до вищих за рангом осіб, мають неоднакове і неоднозначне ставлення до всіх співробітників на роботі не залежно від їх статусу та посади. Професійна приналежність для досліджуваних є більш важливою. Можливо, з урахуванням низького рівню самоставлення, їм дається можливість відчувати власну значущість. У всіх досліджуваних проявляється високе позитивне ставлення до своєї професії, усвідомлення її необхідності, корисності для суспільства. Єдиним чинником, який викликає у досліджуваних незадоволення, є малий розмір заробітної плати. Також для співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій характерно усвідомлення небезпек, яке пригнічується позитивним ставленням до професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7. – с. 101–102.
2. Иванова З. Личность и профессия / З.Иванова, И.Косев. – София. 1976. – с.65.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – с. 335.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – с. 308.
5. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: МГУ, 1983. – с.285.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – с.144.

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ 6

МАНОХА И.П., Г.И.Челпанов: более века спустя(к началам научной психологии)	7
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., Экзистенциальный аспект творчества Г.И. Челпанова: метафизическое истолкование категории опыта	13
БАЖЕНОВ А.В., Гносеологическая оценка методов изучения природы психического образа (по материалам наследия школы Г.И.Челпанова).....	23
ЗАБОЛОТНА В.О., Етико-психологічне осмислення внутрішнього світу людини в працях Г.І.Челпанова	28

Розділ 2.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....35

БОНДАРЕНКО Т.Є., Формування творчого рівня методичної компетентності майбутніх учителів біології.....	36
ВОСКОВОЙНИКОВА Г.Л., Психолого-педагогічні аспекти впровадження інноваційних технологій навчання основ здоров'я у початковій школі.....	42
ГРЕБІНЬ-КРУШЕЛЬНИЦЬКА Н.Ю., Акмеологічні технології як засіб формування довершеної особистості курсанта	48
МАНЬКО В.М., ФЕДОРИНА Т.П., Мотивація студентів до навчання: теорія та практика	55
МЕДВЕДОВСЬКА Т.П., Інноваційна лекція як засіб розвитку пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів	63
МОСКАЛЬОВА Л.Ю., Психолого-педагогічна діагностика морально-етичної культури у майбутніх учителів в сучасних умовах роботи вищих навчальних закладів.....	68
ПЕЛИПЧУК С.М., Педагогічний аспект формування суб'єктності студента у навчальній діяльності	73
ХРЕНОВА В.В., Використання Інтелект-карт у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій.....	78

Розділ 3.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....85

БЕРШАДСЬКА О.В., Формування культури міжсуб'єктної взаємодії студентів засобами активного соціально-психологічного навчання.....	86

БОЛЬШАКОВА А.М., Гендерні особливості готовності осіб юнацького віку до вікових змін	92
БИСТРОВА Ю.О., Психолого-педагогічний супровід професійної соціалізації учнів з вадами зору.....	99
ГОЛОТА М., Ціннісні орієнтації у підлітковому віці як предмет психологічного аналізу.....	105
ГУРА Т., Теоретико-методичні засади підвищення ефективності оволодіння майбутніми фахівцями психологічними знаннями...	112
ЖИХАРЕВА Л.В., Вплив дитячо-батьківських стосунків на розвиток психіки дитини у вітчизняних та зарубіжних підходах	119
ЗЕЛІНСЬКА Т.М., Практична допомога амбівалентним клієнтам на засадах мотиваційного інтерв'ю.....	124
КУЗЬМИНОВА Е.А., КОЧАРЯН А.С., Психологические факторы формирования чувств вины и стыда	130
КУКУЛЕНКО-ЛУК'ЯНЕЦЬ І.В., Історико-психологічний погляд на еволюцію жіночої сексуальності	136
МІЛЮТИНА К.Л., Трансформація ідентичності особистості у сучасному суспільстві.....	142
МОШЕНЬКА Л.В., До питання про глибинно-психологічні передумови виникнення наркотичної залежності.....	149
ОРЕХОВА Л.І., Категорія образного мовлення в дослідженнях О.Потебні як історичний здобуток педагогіки майбутнього	154
СІТКАР В., Соціальне буття дітей та молоді: субкультурний аспект.....	162
СКОРИК М.М., Історія психології на роздоріжжі: методичний колапс чи нові стратегії дисциплінарного письма?	170
СТАНШЕВСКА БЕАТА, Dysplazja korowa – rozwojowe zaburzenie kory mózgowej	181
СТЕПАНЕНКО Л.М., Особливості забезпечення технологічного процесу професійної підготовки майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.....	185
ТРИХЛІБ Л.Ю., Батьківське ставлення як фактор емоційного розвитку дитини	192
ЧЕМОДУРОВА Ю.М., Професійний розвиток особистості: психологічні фактори та бар'єри	198
ШТЕПА О.С., Вікові особливості психологічної ресурсності особистості	204
ЯВОРСЬКА О.В., Типи мотивації розлучення у жінок	210

Розділ 4.

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ.....217

ВОВКОЧИН Л.Ю., ТЕСЛЯ Р.В., Формування нової української ментальності у системі сучасного українського виховання.....	219
ІСАЄНКО С.А., ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є.В., Виховний ідеал підростаючого покоління у філософсько-педагогічних ідеях заходу та сходу	224

КАНАРОВА О.В., Духовно-моральне виховання учнівської молоді: історія та сучасність.....	231
М'ЯЗОВА І.Ю., Теорії гумору у філософській традиції.....	237
РУДАКІВСЬКА С.В., Сутнісні характеристики екологічного світогляду....	243
ЧЕПУРНА А.Б., Конформізм. Експеримент. Науково-популярний кінофільм	251

Розділ 5.

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 257

АЗАТЬЯН В.І., Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх авіадиспетчерів	258
ГЛАДКОВА В.М., Технологічний підхід до особистісно- професійного самовдосконалення керівника навчального закладу	264
ГУЗЕНКО В.А., Досвід виховання творчої особистості на прикладі творчого об'єднання гуртків театрального напрямку	270
ДАНЬШЕВА С.О., Роль професійної мобільності в системі факторів формування конкурентоздатності випускників технічного університету	277
ЗАВІРЮХА В.В., Психолого-педагогічні принципи інноваційного навчання.....	283
ЗАЯЦЬ О., ГЛАДКЕВИЧ М., Базові особливості та принципи модернізації управління сучасною вітчизняною освітою	289
КОВАЛЬ С.М., Гендерна сегрегація середніх освітніх закладів США: сучасність та перспективи	297
КОВТУН О.В., Педагогічні умови формування загальнонавчальних умінь у майбутніх авіаційних операторів	302
КОТУН К.В., Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у Фінляндії.....	309
КРАСНОЩОК А.В., Характеристика педагогічних умов ефективного формування загальнокультурної компетентності майбутніх правоохоронців.....	315
КРИСТОПЧУК Т.Є., Підвищення кваліфікації та дистанційна освіта у країнах ЄС у педагогічній теорії: загальна характеристика.....	320
МАРУНЕНКО І.М., МОЙСАК О.Д., Використання електронно- інформаційних технологій в процесі навчання природничих дисциплін з погляду на Болонський процес.....	327
МУДРАК М.А., Психолого-педагогічний аналіз гуманізаційно- інноваційної перебудови вищої освіти	332
НІКОЛАЄНКО Ю.О., Іншомовна комунікативна культура як складник професійної культури майбутніх фахівців аграрного профілю.....	337

ПЕТРЕНКО Л.М., Особистісний аспект моделі розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічного закладу	343
РАХМАНОВ В.О., Інформатизація як складова професійної підготовки у вищому технічному закладі.....	350
РЯБЕНКО М.І., Суб'єкти профілактики проявів ознак корупції в навчально-виховному процесі ВНЗ.....	356
САПРЫГИНА Н.В., Психологический феномен понимания и его проявление в коммуникации.....	364
СКРИПНИК І.М., СОРОКІНА С.І., ШЕВЧЕНКО Т.І., КУДРЯ І.П., ШАПОШНИК О.А., Кейс-метод як приклад інтерактивного навчання студентів-медиків клінічним дисциплінам	372
ТОРІЧНИЙ О.В., Результати допрофесійного формування готовності юнаків до навчання у вищих військових навчальних закладах	378
ФЕРТ О.Г., Діяльність Львівського інклюзивного ресурсного центру, як інструменту формування інклюзивної освітньої політики в регіоні на основі напрацювань канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні: аналіз досягнень та проблемних питань...	387
ФОМІНИХ Н.Ю., Принципи організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів з інформаційних технологій...	395
ХОЛОСТЕНКО Т.В., Професійний портрет директора дитячої юнацької спортивної школи	402
ЧЕПУРНА М.В., До питання про місію університету в західноєвропейській професійній освіті.....	408
ЧЕРЕДНІК Д.Л., Психолого-педагогічні умови формування конкурентоздатності майбутнього інженера	413
ЧЕРТОК Л.П., Здобутки та проблеми вищої та неперервної освіти Швейцарії та України в контексті Болонського процесу.....	418
ШАНДРУК С.І., Мотивація американських вчителів до професійної діяльності	425
ШЕРЕМЕТА М.М., Впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів	431
ШТЕЛЬМАХ О.В., Методика складання завдань тестового моніторингу з іноземної мови за чотирма видами мовленнєвої діяльності	436
ЯКУШЕВА Є.М., Когнітивний компонент професійної самосвідомості працівників пожежних і аварійно-рятувальних підрозділів МНС України з низьким рівнем конструктивності стратегії подолаючої поведінки	443

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Свідоцтво про державну реєстрацію серія KB No 5049
від 11 квітня 2001 р.

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Засновники:

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

Головний редактор

ВІКТОР АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України,
голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

ВІЛЬ БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного
університету імені В. Н. Каразіна

ІВАН ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки
України

МИКОЛА ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-
секретар відділення вищої школи АПН України

МИХАЙЛО ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України,
ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут»

ІВАН ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту
професійної освіти АПН України

ВАСИЛЬ КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України,
президент Академії педагогічних наук України

ВОЛОДИМИР ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,
директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного
редактора)

МИКОЛА МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент
НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент
Української академії політичних наук

ОЛЕКСА ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України,
академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В.
І. Вернадського

ГАННА ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО редактора)

ГЕННАДІЙ ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої академії України

ВАЛЕРІЙ СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

МИХАЙЛО СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

ПЕТРО ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ВАСИЛЬ ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

ВАСИЛЬ ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

ЮРІЙ ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

МИКОЛА ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО,
Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО,
Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ,
Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК,
Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ,
Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

УДК 06

З – 41

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського міжнародного університету, протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки».

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор: І.П. Маноха, доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора: В.О. Васютинський, доктор психологічних наук, професор

Члени редколегії:

Григоровська Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент
Донченко О.А. – доктор соціологічних наук, професор
Казміренко В.П. – доктор психологічних наук, професор
Карамушка Л.М. – доктор психологічних наук, професор
Кіслов В.В. – доктор філософських наук, професор
Коваленко А.Б. – доктор психологічних наук, професор
Лушин П.В. – доктор психологічних наук, професор
Мороз Л.І. – доктор психологічних наук, професор
Москаленко В.В. – доктор філософських наук, професор
Петренко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент
Пилипенко О. І. – кандидат педагогічних наук, доцент
Помиткін Е.О. – доктор психологічних наук, професор
Титаренко Т.М. – доктор психологічних наук, професор
Хазратова Н. В. – доктор психологічних наук, доцент

Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» є правонаступником Вісника Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки, який зареєстровано як фахове видання постановою Президії ВАК України № 4-05/7 від 30 червня 2004 р. Бюлетень ВАК України № 8, 2004 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 17011 –5781 ПР. від 19. 07. 2010 р.

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти
НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Київського міжнародного
університету, протокол № 2 від 29 вересня 2011 р.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Омелян О.А.

Вища освіта України - Додаток 1 до №1, Том I,- 2012 р. - Тематичний випуск
“Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання” – 456 с.

Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том I,- 2012 р. -
Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні
читання” – 456 с.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 150-річчя видатного
вітчизняного психолога, філософа й педагога, фундатора наукової психології
Г.І.Челпанова.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної
науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці ХІХ - на початку ХХ століть.
Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості.
Психологія ХХІ століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив,
теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і
культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як
змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям
вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови
запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників
психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в
Україні та за її межами.

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2012 р.
© Київський Міжнародний Університет, 2012 р.
© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2012 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2012 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2012 р.